# LA GÉOGRAPHIE ET LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

A. GIROUX
D. IRELAND
M. COMTOIS

Page couverture

Mention: Photos Carmel Roy

# *LA GÉOGRAPHIE ET LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE*


**Texte:** Aline Giroux
Professeur

David S. Ireland
Institut d'études pédagogiques
de l'Ontario

**Traitement pédagogique:** Michel Comtois, géographe
École secondaire Cartier

**Sous la direction de:** Hervé Boudreault, Institut
d'études pédagogiquec de l'Ontario

Benoît Robert, Université Laval



**Recherche subventionnée par la Fondation d'Études du Canada**
**Juin 1981**

*Table des matières*


*Préface* ..... 1
*Introduction* ..... 3

*Section A* *Des chances égales?* ..... 5

I- *L'étudiant inadapté* ..... 7
1. limites de l'environnement ..... 7
2. retards du développement ..... 7

II- *Les sources* ..... 11
1. *familiales* ..... 11
a) le climat affectif ..... 11
b) la langue parlée ..... 13

2. *sociales* ..... 14
a) l'aliénation ..... 14
b) la dyssocialisation ..... 14

3. *personnelles* ..... 15
a) dévalorisation de soi ..... 15
b) de sentiment d'impuissance ..... 15

4. *scolaires* ..... 16
a) le curriculum ..... 17
b) effets sur l'élève ..... 17

III- *Des issues* ..... 19
1. *des mythes à la réalité* ..... 19
a) redéfinition du concept d'intelligence ..... 19
b) succès ou échec ..... 19

2. *l'adulte* ..... 20
a) médiateur ..... 20
b) rééducateur ..... 21

*Section B* *Fondement d'un programme adapté aux cours "généraux"* ..... 25

I- *Base théorique d'un programme adapté* ..... 27

II- *Principes fondamentaux* ..... 31

1. Les objectifs d'un programme d'enseignement correctif devraient viser le développement cognitif plutôt que l'apprentissage d'information spécifique. ..... 31

2. L'enseignement devrait partir de l'expérience vécue et s'appuyer sur un matériel didactique concret. ..... 34

3. Les unités de travail devraient être conçues de manière à permettre un apprentissage actif. ..... 36

4. La planification des unités de travail devrait promouvoir la collaboration sociale ..... 38

5. Les unités de travail devraient contenir des règles et des instructions destinées aux élèves ..... 40

Notes bibliographiques ..... 43

*Section C Aspect pédagogique* ..... 45

1. L'urbanisation canadienne: une étude de la relation ville-campagne ..... 47

*Liste des annexes*

Annexe I Le paysage de la ville ..... 65
Annexe II Le paysage de la campagne ..... 66
Annexe III Carte d'un paysage de campagne ..... 67
Annexe IV Les liens entre la ville et la campagne - une étude des différences observées entre les deux milieux - fiches A et B. ..... 68
Annexe V Les liens entre la ville et la campagne - fiches A et B. ..... 70
Annexe VI L'évolution d'un site - fiches A et B. ..... 72
Annexe VII Histogramme de l'évolution de la population rurale en rapport avec la population urbaine. ..... 74
Annexe VIII Grandes villes canadiennes ..... 75
Annexe IX Accroissement de la population de dix villes canadiennes entre 1931 et 1981 ..... 76
Annexe X Photographies aériennes A 21324-190 (Edmonton-1969) et A 25324-60 (Edmonton-1979). ..... 78

## *Préface*

La présente monographie traitant des élèves en difficulté d'apprentissage s'insère dans une série de questions que la Fondation d'Études du Canada destine aux enseignants et aux élèves du collégial et du secondaire (2e cycle). Peut-on parler d'inadaptation chez l'élève avant de vérifier si l'école a joué toutes ses cartes en adaptation.

Dans un premier temps, la monographie analyse les facteurs qui engendrent des difficultés d'apprentissage pour l'élève. La recherche vise en particulier les étudiants qui forment plus du tiers des classes régulières. D'une province à l'autre, la désignation de ce groupe d'élèves peut changer, mais on les trouve dans toutes les salles de classe. Il s'agit bien de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage qui ne relèvent pas de l'ordre pathologique.

On présente ensuite la base théorique et pratique des principes qui doivent gouverner la démarche pédagogique. L'ouvrage se termine en donnant quelques exemples d'unités de travail en géographie, dans lesquelles on tient compte des principes énoncés. Ces unités portent sur le phénomène d'urbanisation avec une insistance sur la relation ville-campagne.

Des notes bibliographiques après chaque section fournissent au lecteur intéressé la possibilité d'explorer le sujet. De même, nous l'espérons, le professeur concerné pourra s'inspirer des activités pédagogiques proposées pour créer ses propres outils de travail, au grand profit de tous ses étudiants.

## *Introduction*

Il faut une bonne dose de témérité pour oser offrir une réflexion - une autre - sur un problème dont on a tant parlé: celui de nos élèves qui, sans souffrir de graves problèmes d'apprentissage n'en constituent pas moins une population bien caractérisée: les élèves des cours dits "généraux".

L'histoire veut que Charlemagne, revenant de guerre, se rende auprès d'un certain Clément, instituteur d'enfants, pour prendre des nouvelles de ses protégés. Or il se trouva que les élèves issus des classes moyenne et inférieure lui présentèrent des travaux qui passaient toute espérance, tandis que les fils de familles, au contraire, n'eurent à offrir que des oeuvres bien médiocres. Colère de l'empereur. Il décréta que désormais, les pauvres laborieux seraient nantis, tandis que les nobles paresseux ne tireraient aucun profit de leur naissance.[1]

Le système de classes sociales n'en fut pas aboli - tant s'en faut - mais voilà peut-être de quoi commencer la mise en question de certaines équations contemporaines établies entre déterminismes socio-culturels et possiblités d'éducation.

Notre intention n'est pas ici de questionner l'exactitude statistique de certaines équations, mais bien plutôt, d'en reconnaître la valeur descriptive générale et d'en examiner les fondements et l'allure de fatalité.

Nous offrirons une réflexion sur le phénomène de la vaste majorité de nos élèves qui, sans souffrir de maladie mentale, n'en accusent pas moins des retards plus ou moins marqués au plan de leur développement. Ils sont, à divers degrés, inadaptés au travail scolaire.

L'élève des cours généraux, dont on parle ici, ne souffre pas de désordres neurologiques tels que l'anormalité et les déficiences. Son inadaptation s'enracine plutôt dans ce que nous appelons des troubles socio-culturels. Son univers relationnel et son champ interactionnel lui ont fourni, semble-t-il, trop peu d'occasions de stimulation et de développement approprié à l'école.

Nous tenterons de retracer les sources principales de l'inadaptation scolaire. De toute évidence, il faudra ici considérer la famille. Nous en observerons les lacunes au plan du climat affectif et dans le domaine de la langue parlée. Mais la famille déborde sur la société

---

1. Repusseau, Jean, *Bons et mauvais élèves*, p. 11.

Le jeune qui a connu des carences au niveau de l'éducation familiale aura de la difficulté à s'adapter au milieu scolaire. Il pourra facilement s'y sentir aliéné.

Situer le coeur du problème dans les profondeurs de la société c'est risquer que le lecteur lève les bras au ciel, en un sublime geste de capitulation. C'est peut-être aussi offrir à quelques-uns le défi qu'un projet d'éducation apporterait à une routine d'enseignement. À ceux-là s'adresse la dernière partie de cette réflexion: les issues. On pourrait peut-être trouver une issue à l'inadaptation scolaire si l'on renouvelait le concept d'intelligence. Nous avons appris à voir l'intelligence comme une faculté donnée, un "don" des fées qui entourent la naissance des enfants privilégiés. De plus en plus cependant, on conçoit l'intelligence comme une qualité qui se développe par l'exercice et le travail. Enfin, de même qu'une partie du problème du jeune est en lui, de même l'un des facteurs décisifs de la solution réside dans l'éducateur. En effet, s'il est vrai de dire que l'élève est inadapté à l'école, c'est aussi vrai de dire que l'école est mal adaptée à l'élève.

*Section A*

# *DES CHANCES ÉGALES?*

Sommaire


I - *L'étudiant inadapté*
- limites de l'environnement
- retards du développement

II - *Les sources*
- familiales
- sociales
- personnelles
- scolaires

III - *Des issues*
- mythes et réalité
- l'adulte: médiateur
  rééducateur

## I- *L'étudiant inadapté*

Le sujet auquel nous nous intéressons ne se situe pas dans l'anormalité; il n'est ni débile profond ni infirme moteur. Il n'est pas non plus déficient. Notre élève est l'étudiant "problème". Celui qui éprouve certaines difficultés, celui qui accuse un certain retard dans ses études. Du point de vue de l'ensemble social, il est défavorisé; du point de vue de l'ensemble scolaire, il est inadapté. Pour clarifier notre concept, nous empruntons la définition de Villars:

> Est inadapté un enfant ou un adolescent ou plus généralement un jeune (...) que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage, conformes à l'âge ou au milieu du jeune. [1]

Au plan du comportement, notre élève traîne de très pauvres habitudes de travail, de ponctualité et d'assiduité. C'est celui qui est turbulent, qui se déclare incapable ou non intéressé, celui qui affiche de l'indifférence mais qui, brusquement, dans certaines réactions violentes, trahit son hyperémotivité. C'est l'impulsif qui agit sous la poussée d'une décharge émotive, l'hyperactif ou bien encore le passif totalement soumis. C'est celui qui refuse de coopérer ou celui qui demande une attention constante; celui qui essaie de s'imposer ou celui qui se retranche tout à fait.

Celui-là, enfin, que l'on s'accorde à dire "bien normal" mais bien mal adapté, capable d'apprendre de temps en temps, mais qui n'a pas souvent le temps ou pour qui les temps sont très épisodiques. Il réussit, dans certains domaines - qui ne sont malheureusement pas toujours, du moins aux yeux de ses professeurs, les plus importants.

À dessiner un portrait-robot, on risque toujours de verser dans la caricature. On corrigera donc en la nuançant cette image; mais le point à retenir pour la suite de cette réflexion est celui-ci: C'est surtout dans les milieux socio-culturels inférieurs que l'on retrouve ce jeune. Voilà qui pose le problème des causes de cette inadaptation. Repusseau soutient, pour sa part, que la cause de l'inaptitude scolaire réside beaucoup plus dans l'inadaptation à un système ou à des structures que dans les "dons" intellectuels du sujet. [2]

### 1. *limites de l'environnement*

Du temps de la psychologie des facultés, on concevait l'intelligence comme un donné de naissance, une quantité qui demeurait égale durant toute la vie de l'individu. Mais avec l'avènement des

---

1. Villars, Guy, *Inadaptation scolaire et délinquance juvénile*, 1, p. 23-24.
2. Repusseau, Op. cit., p. 21.

pensées évolutionnistes, on a commencé à voir l'intelligence comme facteur qualitatif, sujet au développement par interaction avec le milieu. Ainsi, on s'accorde aujourd'hui à dire que la capacité mentale dépend en grande partie de variables d'expérience et d'environnement.

Si l'on considère, en effet, que le système nerveux de l'individu n'atteint sa pleine maturité qu'environ treize ans après sa naissance, on peut concevoir que des limites de l'environnement peuvent restreindre la capacité de penser. Les différences que l'on observe entre certains normaux proviennent de chances inégales d'apprendre. On peut penser à toute une panoplie de facteurs qui font d'un environnement un milieu riche en occasions d'apprendre; depuis les objets à manipuler, les centres d'intérêts, les livres, les jeux, la variété des expériences, les compagnons.

Mais le milieu le mieux pourvu pourrait encore manquer de l'élément crucial du développement intellectuel et personnel: la présence de l'adulte. Toutes les sources de stimulation que l'on propose à l'esprit d'un enfant doivent être médiatisées, interprétées par un adulte qui en montre ou en fait découvrir le sens.

C'est aussi dans le contact avec l'adulte que le jeune apprend à envisager un problème; en effet, la façon de résoudre un problème est une habileté mentale apprise. On peut donc entraîner quelqu'un à penser, en lui faisant part de ses propres processus mentaux, en le guidant dans sa pensée, en somme, en lui offrant l'occasion de penser. Dans un milieu favorable, le jeune exprime ses pensées et reçoit une réponse de l'adulte. C'est ainsi qu'il apprend à penser.

## 2. *retards du développement*

On connaît bien les étapes du développement mental telles qu'exposées par Jean Piaget. Piaget voit le fonctionnement intellectuel se développer par adaptation au milieu culturel. L'auteur établit des constantes dans le développement mental, mais même s'il a placé l'avènement de la pensée formelle vers l'âge de quinze ans, il reconnaît un certain montant de variables qui entrent en jeu pour avancer ou retarder le processus. Parmi ces variables, on retrouve les facteurs de motivation, d'exercice et de milieu culturel. [1]

Le premier pas à accomplir pour l'acquisition de la pensée formelle est la décentration. Moins l'intelligence est développée, plus elle se fusionne et se perd dans le système affectif. Le système cognitif se trouve alors envahi et bloqué par l'état affectif; les sentiments subjectifs biaisent la pensée. À cause de ses horizons limités et aussi à cause de certaines données psychologiques dont nous reparlerons, celui qui vit en milieu culturellement défavorisé éprouve de la difficulté à se décentrer face à ses vues personnelles.

---

1. Clabrough, Op. cit., p. 71.

La pensée formelle commence par une analyse de l'information reçue. Analyser, c'est trouver les divers éléments d'information contenus dans une communication, établir un ordre entre ces éléments et trouver les relations qui, de ces éléments forment un tout. Cette analyse faite, on procède à la synthèse qui consiste à regrouper les éléments d'information reçus, pour en faire un tout différent du premier.

Or celui qui a des difficultés d'apprentissage peut difficilement penser assez logiquement pour différencier et classifier l'information. Son milieu ne lui a pas fourni suffisamment de stimulations sensibles et de concepts.[1] Or il arrive que perceptions et concepts constituent les éléments de base de la pensée formelle.

Comme résultat, on assistera à une pensée unidimensionnelle. Aucune comparaison, combinaison ou traduction d'idées ne se manifeste ici. Le sujet ne se demande pas: Est-ce bien vrai? Si la réponse n'est pas immédiatement évidente, si elle exige le moindre détour de pensée, elle est déclarée inaccessible. Celui qui a de la difficulté à apprendre s'imagine que les réponses viennent comme par magie à ceux qui réussissent.[2]

L'un des lieux privilégiés pour l'observation d'une pensée inadéquate est le fait de la lecture. Une intelligence peu développée est une intelligence peu attentive. Même au niveau universitaire, on voit des étudiants qui sont assez peu sensibles au fait qu'ils n'ont que parcouru distraitement et inadéquatement compris l'information qu'on leur propose. Ils sont satisfaits d'une réponse devinée; telle est leur orientation intellectuelle de base.[3]

Cette attitude face à la lecture engendre ce que Clabrough appelle "le lecteur synthétique, par opposition au lecteur analytique".[4] Ce lecteur synthétique est intellectuellement en retard. Il essaie de trouver une réponse globale à un problème au lieu d'en isoler d'abord les divers éléments. De ce fait, il se prive de développer de nouveaux concepts qui lui ouvriraient d'autres formes de connaissance. Celui qui a des difficultés d'apprentissage supporte difficilement la perspective de l'inconnu; son milieu lui a appris à craindre l'insécurité. Devant de nouvelles idées, il devient rigide et refuse ce qui menace de déranger l'équilibre précaire dans lequel il vit.

Disons enfin que l'enfant culturellement défavorisé manque de variété d'expériences qui pourraient étendre et enrichir son expérience quotidienne. Ainsi, il est moins en mesure d'opérer les généralisations qui font partie de la pensée formelle. Pour celui qui a des difficultés d'apprentissage, les faits demeurent isolés et indépendants; c'est ce qui fait qu'il semble demeurer au stade que Piaget nomme "pensée concrète". On voit combien la perspective intellectuelle est ici limitée.

---

1. Clabrough, Op. cit., p. 85.
2. Whimbey A., & Whimbey L., *Intelligence Can Be Taught*, p. 30-31, et Narrol & Narrol, *An Introduction to Fuerstein's Methods of Assessing and Actualizing Cognitive Potential*, p. 106.
3. Whimbey, Op. cit., p. 80.
4. Whimbey, Op. cit., p. 79-80.

## II- *Les sources*

Une très faible proportion d'étudiants en provenance de milieu socio-économique inférieur vont à l'université. De plus, ceux qui y parviennent obtiennent invariablement un taux de réussite moindre que celui des étudiants issus de classe moyenne. Une situation semblable existe à l'école secondaire. Les étudiants de la première catégorie y demeurent moins longtemps que leurs compagnons de la deuxième; ils quittent avant d'avoir complété la 12$^{e}$ année. On remarque également chez-eux une tendance à décrocher de basses notes et a subir plus d'échecs que les autres étudiants. Finalement, cette classe d'étudiants peuple les programmes qui ne conduisent pas à l'université, les cours correctifs et les classes spéciales. Dans cette section nous examinerons quelques explications possibles de ce phénomène troublant apparemment très répandu dans le monde industriel.

### 1. *familiales*

Les choses seraient de beaucoup simplifiées si l'on pouvait montrer du doigt les familles dépourvues aux plans émotif et économique. Nutrition inadéquate, négligence des parents, foyer brisé préparent mal au travail scolaire. Ces conditions forment une cible trop facile pour expliquer la carence du succès scolaire, le rejet du "don" de l'éducation, l'aliénation et même l'hostilité manifestée par certains étudiants.

Aussi évident que cela puisse paraître dans sa simplicité, il serait injuste de recourir à de tels stéréotypes pour caractériser les élèves inadaptés en rejetant tout le blâme sur la famille. Beaucoup de ces étudiants viennent de foyer au climat émotif favorable et de condition économique avantageuse.

#### a) *le climat affectif*

Bien sûr, le climat familial le plus susceptible de bloquer le succès scolaire est celui où l'on retrouve la dépendance à l'égard des parents, un régime de menaces, de frustrations et d'hostilité. Cependant, même dans les familles unies et en harmonie, on retrouve parfois une attitude autoritaire, surprotectrice ou inconsistante envers les enfants, autant de facteurs qui constituent un environnement défavorable. [1]

Très souvent, les parents eux-mêmes n'ont pas eu de succès à l'école. Ils émettront facilement des sentiments négatifs face à l'école, ou une indifférence affichée face à l'éducation. Ces attitudes leur viennent de leur propre expérience à l'école; attitudes renforcées dans certains cas, par leurs succès dans la vie malgré l'école.

---

1. Raph, Goldberg, Passow, *Bright Underachievers*, p. 52.

Nous disons plus haut que le facteur relationnel est de première importance dans le processus du développement intellectuel. Dans une maisonnée où les adultes considèrent qu'un bon enfant est un enfant tranquille et obéissant, il y a peu de place pour faire part de ses observations, pour les comparer à celles des autres, ou encore, pour prendre une initiative.

Faut-il rappeler le fait que la forme de relations existant entre l'enfant et ses parents ouvre ou ferme le jeune à son rôle d'élève au sein d'une classe. Il transpose tout naturellement à l'école le régime d'autorité qu'il connaît à la maison.

Toute la littérature psychologique a souligné le rôle prépondérant de la mère dans le développement de l'enfant. Pourtant, notre société commence à prendre de plus en plus conscience de l'importance du père.

On l'aura compris, il ne s'agit nullement de nier ou de minimiser le rôle de la mère mais bien plutôt de l'équilibrer. Le couple offrira ainsi deux visions du monde, deux aspects de la réalité qui s'appellent l'une l'autre et qui fondent l'animus et l'anima de la personnalité. S'il faut à un jeune l'amour qui donne gratuitement les premiers matériaux de la vie, il faut aussi qu'il apprenne le travail qui invente et achève l'oeuvre de la vie. S'il a besoin d'un havre de sécurité, il cherche aussi le courage du risque. S'il doit trouver le repos, il doit aussi connaître l'effort, la tension créatrice. Si l'anima rappelle et redonne le bonheur passé, l'unité fusionnelle où le moi et le toi ne connaissent pas de frontières, l'animus appelle la promesse de l'avenir: l'autre, celui qui n'est pas moi, qui est séparé de moi, et que je peux apprendre à rejoindre.

Le jeune sait bien si son père est satisfait de se "débrouiller" ou s'il a l'ambition d'avancer. Ainsi, il pourra, par identification à son père, être satisfait de son statut actuel ou aspirer à se changer. C'est ce qui fait conclure à Villars, à la fin de son étude: "l'orientation scolaire et le niveau atteint dans les études par un sujet - donc sa réussite - sont directement fonction du niveau socio-professionnel des parents".[1] Jean Château, pour sa part, établit une correlation entre le niveau professionnel du père et l'équilibre caractériel des enfants.[2] Il n'est donc pas surprenant de constater un rapport étroit entre l'occupation du père et l'ambition professionnelle de l'enfant. Pourtant, certains adolescents s'identifient moins avec leurs parents. Les garçons surtout, qui n'ont pas établi de relation avec leur père, traduisent cette distance émotive en sentiment d'infériorité, en passivité, en besoins de dépendance, ou ce qui est l'autre version du même phénomène, en complexe de supériorité. Pour eux, la meilleure façon de ne pas échouer c'est de ne pas essayer; si l'on n'essaie pas, on n'échoue pas vraiment.[3]

---

1. Villars, Op. cit., 1, 266-268.
2. Château, Jean, in "Enfance" 1, janv.-fév. 1961, p. 1-8.
3. Raph, Goldberg, Passow, Op. cit., p. 54.
   Clabrough, Op. cit., p. 100-101.

b) *la langue parlée*

On reconnaît d'emblée, dans les limites intellectuelles d'une proportion importante de "mauvais élèves", non pas un défaut psychique mais une insuffisance culturelle.

Or, la langue parlée est par excellence l'instrument d'analyse, la clé de l'abstraction, du jugement, du raisonnement, bref de toutes les opérations intellectuelles supérieures que Piaget appelle "pensée formelle". Nos sujets nous arrivent peut-être moins intelligents, parce que cet outil intellectuel qu'est le langage est chez-eux inadéquat.

Dans un milieu familial perturbé, les parents parlent peu à l'enfant et l'écoutent peu. Dans un milieu culturellement défavorisé, ils lui font des communications du style "Minou griffe!" Quelle différence pour le développement mental de l'enfant si, au lieu de parler en un code aussi restreint, on lui disait: "Mais oui, le chat va te griffer, parce que tu lui fais mal quand tu lui tires la queue".[1] Dans une communication de ce genre, on aperçoît l'expansion du vocabulaire et la structure syntaxique. Si le langage de la famille est fait uniquement de commandements, de sorties émotives, d'expressions de besoins, il offre peu d'occasions pour apprendre à penser et à s'exprimer adéquatement. Ce n'est pas "tout naturellement" qu'on arrive à s'exprimer avec des mots justes et des structures élaborées. Le jeune répète ce qu'il entend, comme il l'entend; il apprend par imprégnation. Qu'est-ce donc qui distingue un jeune d'un milieu défavorisé de celui qui a eu plus de chance? Jean Repusseau[2] n'hésite pas à dire que c'est l'habitude de s'exprimer correctement. L'enfant prend un pli par simple imitation et parce qu'en s'intéressant à ses efforts de langage, en lui aidant, en le reprenant, on a créé autour de lui un climat favorable à la communication.

Si nous revenons au cas du jeune à qui l'on n'a appris qu'une langue déficiente, on réalisera que pour lui il n'y a pas de continuité au point de vue linguistique entre la famille et l'école. Or l'impression d'écartellement n'a rien d'agréable ni de fécond. Ainsi, le jeune déclare "irréel" le monde de l'école. Le vrai monde, c'est celui qu'il a toujours connu.

C'est un fait d'observation journalière que l'élève qui maîtrise la langue entre de plain-pied dans la plupart, pour ne pas dire la totalité, des autres disciplines. Généralement on adopte comme critère de l'habileté mentale d'une personne la qualité de la langue qu'elle parle. Chaque jour on constate que celui qui s'exprime bien se trouve à l'aise dans le monde; les portes s'ouvrent devant lui. En effet, le langage permet l'essentielle socialisation. C'est par le langage que les pulsions, au lieu de se traduire en gestes concrets s'expriment de façon socialement acceptable, c'est-à-dire intellectuellement contrôlée. La socialisation suppose aussi un système d'interaction et de communication qu'il faut savoir maîtriser. Si l'on veut ouvrir de nouvelles voies en éducation, il faudra continuer les efforts déployés dans l'enseignement de la langue parlée.

---

1. Whimbey & Whimbey, Op. cit., p. 26-29.
2. Op. cit., p. 148 et *Pédagogie de la langue maternelle*, P.U.F., 1968.

2. *sociales*

a) *l'aliénation*

Il faut bien le dire, l'école, et plus tard l'université véhiculent une culture de classe moyenne et supérieure. On y regarde avec assez de scepticisme les premiers pas des sujets de niveau socio-économique inférieur. [1]

En effet, ce niveau social constitue une piètre préparation à la vie et à la culture que l'on trouvera à l'école. Dès qu'il arrive à l'école, le jeune du milieu socio-économique inférieur prend conscience du fait qu'il ne fait pas partie de la culture dominante - il se sent étranger. Il n'a pas ce qui est présenté comme idéal et désirable. Or pour le jeune, ne pas être comme les autres, ne pas avoir autant que les autres, c'est être inférieur. [2]

b) *la dyssocialisation*

Celui qui se sent irrémédiablement étranger à la culture dominante finit par se retrancher. C'est ce que Villars appelle le "processus de dyssocialisation". [3]

Pour le jeune qui transporte dans l'environnement scolaire ses déboires familiaux, l'idée se précise qu'il n'est pas assimilable aux ensembles sociaux reconnus: la famille et l'école. Reste un palliatif: la bande. C'est ainsi que Villars trouve que 80% des délinquants qu'il a étudiés sont à la base des inadaptés scolaires. Pourtant, tous les inadaptés scolaires ne deviennent pas délinquants. Conclusion: les déficiences personnelles véritables du sujet auraient pû être réduites par un milieu familial solide et rassurant.

Mais Villars retrace encore plus profondément les effets de la dyssocialisation. Pour lui, elle finit par constituer les structures mêmes de la personnalité. [4] L'auteur explique que le processus de dyssocialisation en arrive à former une disposition permanente. Pour celui qui n'a pas pu s'adapter, chacune de ses inadaptations devient une réalisation de cette prédisposition dynamique à l'échec. C'est pour éviter un retour de cet événement pénible auquel il s'est buté dans le passé qu'il refuse tout effort de s'intégrer. Un projet, un premier pas, devient un échec en puissance. Le rejet devient, non pas "quelque chose qui arrive" mais une fatalité, un attribut du moi. Ainsi l'inadaptation à l'école pourrait entraîner l'inadaptation au travail, et à la vie qui est, faut-il le rappeler essentiellement sociale.

---

1. À ce sujet, Repusseau prend à son compte la thèse de Bourdieu et dénonce "l'aliénation du plus grand nombre" par le "préconditionnement socio-culturel" (*Homo docens*, p. 56).
2. Clabrough, Op. cit., p. 11-12.
3. Villars, Op. cit., p. 11.
4. Villars, Op. cit., p. 162.

3. *personnelles*

Selon Henri Wallon[1] et d'après un consensus assez clair en psychologie, l'émergence de la conscience du moi est correlative à la conscience de l'autre. L'enfant n'apprend qui il est qu'à travers la place que lui assigne le groupe, les tâches qu'on lui confie, les normes qu'on lui impose et qui deviennent autant de conditions d'appartenance. À mesure que s'opère le processus de maturation, on prend ses distances face au jugement du groupe - c'est l'autonomie - mais toujours, l'autre demeure un miroir. C'est un trait caractéristique de la personnalité humaine que cette création - "néantisation" par le regard.

a) *dévalorisation de soi*

Nous avons vu comment le jeune qui a des difficultés d'apprentissage s'identifie souvent à son échec. Ce n'est pas son examen qui est raté; c'est lui. Il s'enfonce donc de plus en plus profondément dans un cycle de frustration et de désillusion qui finit par le conduire à une image de plus en plus négative de lui-même. Bloom (1977) a démontré comment le self-concept de l'étudiant varie au cours des années en relation directe avec le succès ou l'échec obtenu dans le travail scolaire. De là cette grande apathie, cette attitude détachée qu'il adopte face aux buts que lui propose une éducation formelle.

Il lui arrivera de se montrer très critique à l'égard de ceux qu'il reconnaît comme partiellement responsables de sa situation présente; il s'en tiendra à les blâmer, mais il ne voit pas encore comment il pourrait franchir les barrières qui lui bloquent l'avenir. Sans aide de l'extérieur, il ne peut pas arrêter la roue de l'échec qui engendre refus et découragement, puis un sentiment d'impuissance qui débouche finalement sur de nouveaux refus. Le refus du travail est-il antécédent ou conséquence?

b) *de sentiment d'impuissance*

Le jeune inadapté offre tous les traits du sentiment d'impuissance. Son handicap est en effet impossible à transformer, mais tant qu'il voit le donné autour de lui et en lui comme quelque chose d'également fatal et immuable, il ne pourra pas faire le premier pas dans la voie du changement.

Tous les éducateurs, à quelque niveau et dans quelques circonstances que ce soit, qui ont essayé d'ouvrir des pistes d'espoir à des personnes qui se sentent impuissantes, se sont d'abord butés à un esprit cloisonné. Ainsi, le jeune en difficulté refuse surtout de se mettre à espérer.[2] Pour lui, il n'y a que peu d'intérêt dans l'avenir à l'école, cet avenir étant prévu comme une simple réédition du passé. Pour qu'il y ait un avenir, il faut le désir d'autre chose et pour que naisse le désir, la conscience de la possibilité de la réaliser. L'absence de projet vient de

---

1. Wallon, Henri, *Les origines du caractère.*
2. Narrol, Harvey, Silverman, Waksman, *Assessing and Developing Cognitive Potential in Vocational High School Students*, p. 13 & 54.

l'absence de confiance en soi. Nous sommes ici devant une sorte d'atonie, une fragilité de la personnalité. Le sentiment d'impuissance rend impossible la reconnaissance et l'affirmation de ses possibilités. Pour lui, l'avenir se situe hors de l'école.

Parce qu'il n'entrevoit pas ou très mal son avenir, le jeune inadapté ne peut pas de lui-même sacrifier une satisfaction présente et immédiate en vue d'une gratification meilleure future. Il est impulsif; c'est l'une de ses faiblesses majeures.

Les aspirations du jeune en difficulté n'ont rien à voir avec l'école. Et voilà posé - sinon résolu - le problème de la motivation. L'activité d'ordre intellectuel ne peut être réalisée sans ce facteur d'ordre émotif. La motivation fait que l'on concentre ses énergies et son effort sur un point désiré et qu'on organise ses ressources autour du but visé. L'élève inadapté s'élimine d'emblée. À partir de l'idée qu'il se fait de ses chances de réussite ou d'échec il refuse de s'engager dans le processus parce qu'il ne peut se mettre à croire en une heureuse issue.

La motivation a donc tout à voir avec la conscience d'un mieux-être possible et accessible. Nous sommes ici non pas dans le domaine intellectuel (bien que les fonctions intellectuelles soient aussi orientées vers une fin et donc "motivées"). Nous nous situons dans le domaine de la volonté, c'est-à-dire de l'affectivité. Binet, qu'on a surtout associé à l'explication des processus intellectuels, écrit:

> Notre tout mental, notre moteur à nous, c'est la volonté, c'est le sentiment, c'est la tendance (...). La fonction de l'esprit n'est pas de connaître, prévoir, combiner des moyens de s'adapter, mais plutôt de vouloir connaître, vouloir prévoir, vouloir s'adapter, vouloir vivre. [1]

Combien d'éducateurs ont observé avec une sorte de désarroi, chez des jeunes de 14-17 ans comme un morne silence des désirs!

4. *scolaires*

Jusqu'ici, nous avons parlé de l'inadaptation des élèves à l'école. Mais si l'élève est inadapté, on peut affirmer que l'école de son côté est inadaptée à l'élève. Le curriculum scolaire d'aujourd'hui est encore fortement imbu de notions de classe moyenne en éducation libérale. On y reconnaît clairement une démarche qui prépare à l'université et aux professions diverses, alors qu'une très petite minorité d'élèves continue à l'université, depuis la démocratisation de l'éducation secondaire. En conséquence, les objectifs à long terme, de même que les buts immédiats, ne conviennent pas à beaucoup d'étudiants.

---

1. Binet, A., Op. cit., p. 61.

a) *le curriculum*

Une partie importante des connaissances à l'école est organisée en fonction des disciplines universitaires. Les élèves évoluent dans les limites de sujets qui pour la plupart correspondent aux différentes facultés universitaires, telles que l'histoire, la chimie, les langues et les mathématiques. Le contenu de ces matières se conforme étroitement au corpus de connaissances consacrées par l'université.

Par ailleurs, il existe dans les collèges communautaires et les écoles techniques des cours spécialement conçus pour répondre à des besoins particuliers. Ces cours visent à procurer une préparation directe à un métier ou un art quelconque. Les autres matières inscrites au programme exercent un rôle d'appui ou de complément. Or, l'étudiant qui nous préoccupe trouve son compte ni dans l'un ni dans l'autre système, il se situe pour ainsi dire dans la zone grise.

Assez souvent, les essais d'adaptation du curriculum se font à partir du programme avancé d'où l'on tire les éléments d'un programme réduit pour les élèves "plus lents". On oublie alors que le programme avancé s'est enrichi peu à peu. À titre d'exemple signalons les notions de climatologie et d'urbanisme, autrefois réservées aux niveaux supérieurs et qui maintenant sont inscrites au cours intermédiaire de géographie. Forcément, il s'y glissent certaines abstractions dépassant le niveau d'entendement de notre candidat. On pourrait aisément citer des exemples similaires dans le domaine de la littérature où les textes, qui n'en sont pas moins des chefs-d'oeuvres, ne parviennent pas à rejoindre une catégorie d'étudiants.

b) *effets sur l'élève*

Les implications pour l'étudiant inadapté sont nombreuses. Pour accéder à des sujets plus près de ses goûts et de ses aptitudes (e.g. mécanique automobile, coiffeur, tailleur), il lui faut en tolérer d'autres pour lesquels il se sent moins d'attrait (e.g. français, histoire, mathématique). En second lieu, l'élève n'est pas sans remarquer l'importance moins grande que l'école accorde aux sujets qui l'attirent et, par voie de conséquence, il se voit relégué au second plan.

Troisièmement, une telle imposition dans l'organisation des connaissances, entraîne une certaine aliénation chez le jeune. Les matières prescrites lui paraissent anormales, en ce sens qu'elles sont dissociées des activités de la vie courante. Ainsi, il n'a pas l'impression de "faire du français" quand il lit un livre avec plaisir ou qu'il assiste à la projection d'un film captivant. De même, en faisant son budget d'épicerie, la planification de l'itinéraire d'un voyage ou un rapport d'impôts, fait-on de l'arithmétique? Un autre exemple vient des sciences sociales, qui ne traitent pas des faits contemporains ou locaux. Quasi par définition, l'histoire étudie un passé éloigné et la géographie un présent distant.

Un second trait de l'inadaptation de l'école provient du fait, noté par plusieurs observateurs, que "l'école est un lieu où l'on parle" (Barnes 1976). De son côté Olson souligne un corolaire sous-jacent, à savoir qu'à l'école les connaissances se traduisent en langage et que le langage peut devenir connaissances. Une telle assomption suggère que l'on peut tout apprendre à l'élève en le lui disant. Pour réussir il doit donc posséder l'habileté de créer ou dégager le sens à partir du langage, en autant que le sujet traité lui soit familier. Mais lorsque le sujet s'éloigne de son expérience personnelle, il devient de plus en plus difficile pour lui de comprendre ce qu'il entend, surtout s'il est moins doué en habileté langagière. À la suite d'une motivation appropriée, l'élève recourt à la mémorisation de réponses qu'il ne comprend pas; à défaut de motivation, il échoue.

## III- *Des issues*

Tout au long de cette réflexion une constatation semblait vouloir s'imposer, à savoir que la source première des problèmes de nos jeunes est leur famille. Nous avons trouvé chez Repusseau la recommandation de l'internat; nous savons aussi que plusieurs éducateurs, dont Fuerstein qu'étudie Narrol, ont travaillé avec des jeunes qui étaient détachés de leur famille. Dans certains cas, cela est nécessaire ou inévitable.

### 1. *des mythes à la réalité*

#### a) *redéfinition du concept d'intelligence*

C'est un fait de connaissance devenu commun aujourd'hui que les lacunes intellectuelles, que l'on pourrait déduire à la suite de certains tests, ne sont plus objets de certitude, mais plutôt de mise en question. Le concept d'une intelligence comme quantité donnée devient de plus en plus naïf, écrit Narrol.[1] Nous le mentionnions plus haut, ni la nature ni la culture ne détermine toutes les différences que l'on observe. Voilà comment on peut encore espérer faire une intervention positive dans l'histoire d'un autre ou dans la sienne propre. C'est la raison d'être même d'une entreprise d'éducation.

Narrol propose que l'on évolue de l'attitude traditionnelle passive et résignée à une attitude active.[2] Au lieu de voir l'inaptitude scolaire comme inchangeable, on pourrait regarder le jeune inadapté comme ayant des potentialités plus grandes que celles qu'il manifeste. Il est en retard au plan des résultats; il ne l'est peut-être pas tant au niveau des capacités. À ce sujet, le Rapport Faure va encore plus loin. On y lit que le quotient intellectuel se développe, que l'héritage socio-culturel n'est pas déterminant, que "rien n'est joué avant la mort".[3]

#### b) *succès ou échec*

Tandis qu'on ne doit plus regarder l'intelligence comme un potentiel fixe, et qu'on pourrait regarder le développement de l'intelligence comme le but propre de l'éducation, il ne faudrait pas commettre l'erreur de croire que la justification de ce but est l'entrée à l'université et subséquemment dans les professions. En conséquence on devrait regarder le développement de l'intelligence comme une fin en soi et non comme un moyen par lequel tous les étudiants peuvent accéder aux choses dites supérieures.

D'un point de vue très négatif et combien patent, pour des raisons économiques, tous ne peuvent accéder aux professions d'enseignant, d'architecte, d'infirmier ou médecin, d'avocat, alors que ces professions accusent un surcroît de candidats qualifiés.

---

1. Op. cit., p. 3.
2. Ibidem, p. 12.
3. Faure, Edgar, *Apprendre à être*, Unesco, Fayard, 1972, p. 134.

De plus, tandis que la société en général tient les professionnels en haute estime, il serait faux de croire, du moins au plan financier, que les succès soient uniquement liés aux professions. Dans bien des domaines, la main-d'oeuvre spécialisée se range parmi les mieux rémunérés, pour toute la vie, tandis qu'assez souvent, encore récemment, des professeurs et des infirmières gagnent plus en respect qu'en salaire.

On ne croît pas verser dans la sentimentalité quand on affirme que plusieurs élèves qui ont échoué à l'école obtiennent un succès remarquable dans leur occupation ou vocation. Ils accèdent à un emploi stable, dans lequel ils développent leur habileté et leur compétence, et dont ils tirent plus de satisfaction que beaucoup de professionnels. À titre d'exemple, comparons le professeur, qui dispose de peu de critères pour juger du succès obtenu avec ses élèves et le mécanicien qui remet en marche un moteur en panne.

Par conséquent, le thème de la présente monographie veut que l'on ne regarde pas les élèves dits inadaptés comme des ratés mais seulement comme des personnes qui échouent dans un milieu particulier où on leur impose des tâches particulières. On ne doit pas non plus regarder les cours de "rattrapage" ou l'enseignement correctif comme mieux adaptés à leurs besoins; cours qui leur permettront de reprendre le cours régulier. Ces élèves forment la majorité de la population étudiante. Ils ont besoin de programmes qui rencontrent leurs besoins et leurs intérêts. Finalement, pour la même raison, il faut à tout prix éviter de considérer de tels cours comme étant inférieurs aux cours académiques traditionnels.

## 2. *l'adulte*

Chacun de nous peut retrouver dans son histoire personnelle, la figure d'un adulte qui lui a indiqué un chemin, qui l'a accompagné durant un certain temps, et qui, une fois que nous avons été bien engagés dans notre voie, a poursuivi son propre chemin.

Le problème majeur de nombre de jeunes c'est justement qu'il n'y a pas autour d'eux d'adulte - guide. C'est ce que dit Repusseau:

> Tout se passe pour ces jeunes comme si, à un moment de leur vie, des gens qui auraient dû les prendre en charge les avaient largués, soit par impuissance, soit par inconséquence, soit par irresponsabilité.
> (...)
> La faute n'incombe jamais à l'enfant lui-même dont on peut dire que, par les siens, il n'a pas été reçu. [1]

### a) *médiateur*

Apprendre, c'est apprendre de l'adulte par l'adulte. Apprendre, c'est grandir, se rapprocher de l'adulte pour s'égaler à lui. Nous avons connu, ces dernières décennies, des vogues pédagogiques qui, avec une

---

1. Ibidem, p. 33.

certaine mesure de vérité, rappelaient aux instituteurs que c'est l'enfant qui apprend, que c'est le sujet lui-même qui s'approprie le savoir, que tout agent externe se trouve impuissant à "faire apprendre" celui qui ne voudrait pas apporter la bonne volonté nécessaire. Tout cela est vrai.

Mais si c'est au sujet que revient la tâche de faire l'appropriation, quelqu'un doit faire une préparation du terrain et une présentation de la matière à s'approprier. Le maître n'est pas l'agent suffisant de l'éducation; il n'en est même pas le premier - c'est l'éduqué qui l'est. Pourtant, le maître demeure un agent nécessaire.

La culture ne jaillit pas du contact direct entre l'homme et l'oeuvre d'art, l'homme et le livre, l'homme et le film. C'est l'enseignement qui apprend à apprendre.

L'adulte devrait donc, surtout auprès des jeunes culturellement défavorisés, conserver l'exercice de pouvoir d'enseigner parce que la "spontanéité de l'enfant" a justement besoin d'être éduquée. Le pouvoir de l'adulte, c'est la responsabilité de créer un environnement culturel favorable, de conseiller, de corriger l'erreur, de poser les limites de l'interdit. L'interdit, pour le jeune, c'est la frontière des possibles, frontière essentielle dans la structuration de la personnalité.

L'instituteur n'a pas seulement à "répondre aux besoins", il doit ouvrir et raffiner les besoins, offrir quelque chose qu'on ne pouvait pas encore demander, qui est bon, et que l'on apprendra à valoriser.

Le maître, c'est celui qui a été élève et qui a réussi à grandir. Pour le jeune, et surtout pour celui qui a peine à "y croire", il est le lien entre ce qui est et ce qui peut être.

b) *rééducateur*

Dans *Pygmalion*, Shaw nous dit ceci: Quelle différence existe-t-il entre une femme du monde et une marchande de fleurs? Non pas le langage, ni la promotion sociale, ni même la manière de se conduire. Ce qui différencie les deux, c'est la manière dont on les traite.

Repusseau n'hésite pas pour sa part à classer sur un seul critère le bon et le mauvais maître. "Le mauvais maître est celui qui détruit l'espérance et le bon maître, celui qui la suscite et qui fait naître un homme nouveau."[1] Mais comment? Les jeunes, que Guy Villars a interrogés à l'occasion de son étude,[2] sont unanimes pour dire que le bon maître, "c'est celui qui sait faire régner l'ordre sans crier ni cogner", celui qui sait "se faire respecter", "qui n'a pas de chouchous", celui qui sait "encourager et forcer à travailler" celui qui est "sympathique et compréhensif", celui enfin qui "s'occupe davantage des élèves faibles".

---

1. Op. cit., p. 112.
2. Villars, Guy, Op. cit., p. 78-80.

L'auteur traduit ces témoignages en "vertus cardinales du maître". Ce sont l'autorité, la justice, la compréhension.

L'autorité devient ici la première qualité. Pour le jeune qui a des difficultés, l'autorité veut dire sécurité, existence et respect de la règle. Cette autorité a comme contre-partie la justice. C'est la justice qui établit des règles acceptables, des règles qui vont canaliser l'énergie - non l'étouffer. C'est aussi la justice qui va introduire la mesure dans la punition. Mais autorité et justice vont s'humaniser par la compréhension. Par elle, celui qui exerce l'autorité considère (comprend) la personne à qui il s'adresse. Le jeune demanderait-il à son maître de refaire une éducation familiale inadéquate?

Il faut que le maître sache exercer l'autorité. Il n'est pas un simple moniteur "non-directif" car la liberté du jeune ne peut être une création spontanée, un simple "épanouissement naturel". Pour personne d'ailleurs, il n'y a de "liberté inconditionnelle". C'est l'entraînement, la contrainte acceptée de l'apprentissage qui crée la liberté; quiconque a appris un art sait bien ce que veut dire *devenir* libre.

Au plan social, en organisant autour du jeune une vie satisfaisante et calme, avec des normes éducatives stables, l'éducateur pourra pallier au laxisme de la vie familiale. En développant un style coopératif à travers une procédure de type participatoire, il aidera au jeune à passer de l'intérêt personnel, de la motivation individualiste, du désir égocentrique, à l'intérêt, à la motivation, au désir de l'ensemble. Le travail de groupe devient participation à un projet commun.

*Poser la question au lieu de conclure*

On serait bien mal venu de conclure une réflexion qui n'est qu'une amorce d'un projet d'ensemble. Nous n'aurons encore rien "fait", si ce n'est de poser une question. Nous avons situé le problème, nous en avons cherché les principales sources, et nous nous sommes permis d'indiquer quelques trajectoires de solutions.

Mais il est important de poser et de porter une question.

Comme Rousseau, nous demandons à notre Emile: "Sois un homme nouveau". Il faudrait amorcer en nous-mêmes cette rénovation. Passer du magistère au ministère? Égaliser les chances avant de parler de chances égales? Confier certaines didactiques à des machines pour éliminer les difficiles relations humaines? Imposer à tous l'enseignement de base ou démocratiser l'éducation supérieure? Traîner l'élève inadapté ou adapter l'école?

Barnes, D., *From Communication to Curriculum*, Penguin Books Ltd., Middlesex, England, 1976.

Olson, D.R., *From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing*, Howard Educational Review 47, No. 3, (Aug. 1977).

Repusseau, Jean, *Bons et mauvais élèves*, Casterman, 1978, 173 pages.

Repusseau, Jean, *Homo docens, l'action pédagogique et la formation des maîtres*, Armand Collin, Paris, 1972, 207 pages.

Rock, Donald A., and Evans, Franklin R., *Cultural Characteristics as a Moderating Influence on Expected Achievement within a Curriculum Choice*, Princeton, New Jersey, May 1971, 16 pages.

Summer, G.C., *Case Studies in Educational Performance Contracting*, Grand Rapids, Michigan, December 1971, 156 pages.

Villars, Guy, *Inadaptation scolaire et délinquance juvénile*, Tome 1, *Des écoliers perdus*, Armand Collin, 1972, 320 pages.

Villars, Guy, Tome II, *L'organisation du désordre*, Armand Collin, Paris, 1973, 301 pages.

Walther, Regis H., and Magnusson, Margaret L., *A Study of the Effectiveness of the Graham Associates' Demonstration Project on Education Programming in Manpower Training Projects*, George Washington University, May 1975, 49 pages.

Whimbey, Arthur, and Whimbey, Linda Shaw, *Intelligence Can Be Taught*, E.P. Dutton & Co. Inc., New York, 1975, 215 pages.

*Section B*

# *FONDEMENT D'UN PROGRAMME ADAPTÉ AUX COURS "GÉNÉRAUX"*

Sommaire


I - *Base théorique d'un programme adapté*

II - *Principes fondamentaux*
- viser le développement cognitif plutôt que l'apprentissage d'information spécifique
- partir de l'expérience vécue et s'appuyer sur un matériel didactique concret
- permettre un apprentissage actif
- promouvoir la collaboration sociale
- incorporer des règles et des instructions destinées aux élèves

## I- *Base théorique d'un programme adapté*

La plupart des programmes que nous connaissons mettent en oeuvre les techniques de modification du comportement; on vise à aider l'étudiant à s'adapter aux exigences de l'école. Nous reconnaissons aux techniques d'inspiration behavioriste une double valeur. D'abord, elles offrent un cadre analytique à partir duquel on pourra découvrir quelles sont les récompenses offertes à l'étudiant qui ne réussit pas. Dans la plupart des cas, on constatera qu'il reçoît peu de récompenses pour son travail; par contre grâce à un comportement indésirable, il réussit à attirer l'attention de son maître et l'approbation de ses paires. En second lieu, un programme de modification du comportement, s'il est bien conçu et correctement mis en oeuvre, corrigera probablement les habitudes d'inattention et d'inconstance qui causent la mésadaptation scolaire et privent le jeune de ses chances de succès.

Pourtant les techniques de modification du comportement ne sauraient suffire en elles-mêmes à faire réussir un élève qui n'a jamais réussi. Les techniques d'inspiration behavioriste peuvent servir à solutionner certains problèmes marginaux, elles peuvent aider à développer chez l'élève plus d'attention et de constance. Mais si la matière est présentée de façon inadéquate, si l'exercice d'apprentissage est trop difficile, les techniques de modification du comportement ne s'avéreront d'aucun secours. Il reviendra toujours à l'enseignant de présenter au jeune des expériences d'apprentissage qui lui permettent, à partir de son propre niveau de développement mental, d'initier une interaction entre lui-même et la tâche qu'on lui propose. En d'autres mots, il faut non seulement que l'élève s'adapte à l'enseignement, mais encore adapter l'enseignement à l'élève.

Certaines théories du développement cognitif peuvent offrir une base à partir de laquelle on pourra à la fois identifier les besoins d'apprentissage des étudiants et créer de nouvelles méthodes d'enseignement. Ces théories proposent, comme but de l'éducation, le développement des processus intellectuels, plutôt que l'apprentissage de réponses exactes. Jusqu'ici, on a lié le succès scolaire à l'apprentissage ou à l'incapacité d'apprendre certaines réponses spécifiques. Rien d'étonnant alors, que plusieurs programmes d'enseignement correctif s'attachent à fournir les réponses qui font défaut à ceux qui n'ont pas réussi à l'école. Cette approche ne s'adresse pourtant pas au problème central de l'inadaptation scolaire. Il faudrait se demander non pas comment faire apprendre des réponses, mais pourquoi l'étudiant n'a pas appris. De plus, tant que l'on s'en tiendra à enseigner des réponses spécifiques, on n'aidera en rien à l'élève à développer pour lui-même les stratégies et les opérations dont il aura besoin toute sa vie pour apprendre. À la lumière des théories du développement, on se voit forcé de mettre en question certaines méthodes, certaines modalités de présentation des tâches scolaires. On doit aussi se demander si certains travaux sont bien adaptés au niveau de pensée de l'enfant et à l'outillage logique dont il dispose pour comprendre. Les théoriciens du développement cognitif décrivent des transformations qualitatives qui s'opèrent chez les étudiants, à mesure qu'ils mûrissent. Le

développement cognitif transforme la façon de penser, d'apprendre, d'envisager les problèmes et de les solutionner; l'enfant devient capable, dans l'exercice de ses processus mentaux, d'admettre graduellement un degré de plus en plus grand de complexité et d'abstraction.

Dans cette étude, nous nous attarderons au développement mental propre à l'adolescence, soit, selon le modèle de Piaget, le passage des opérations concrètes aux opérations formelles. Il serait inopportun, dans le cadre de cette réflexion, de faire un exposé des stades du développement cognitif tels que présentés par Piaget. Pourtant, c'est à la lumière des études de Piaget que l'on peut voir combien peu certaines caractéristiques du milieu scolaire correspondent au développement cognitif de l'adolescent. L'école est un environnement adapté à des étudiants qui pensent au niveau formel. Nous affirmons ici que ce milieu n'est évidemment pas propice au développement mental de la majorité des adolescents; en général, les adolescents se situent au stade de la pensée concrète.

Or la majeure partie de ce qui doit être appris à l'école se transmet de façon verbale, soit oralement, soit par écrit. On sait que le mode verbal favorise l'élève qui fonctionne au niveau formel. Il manque, au mode verbal, l'interaction directe avec le phénomène, interaction qui est essentielle à celui qui est au stade de la pensée concrète, si l'on veut qu'il apprenne vraiment quelque chose de neuf. Ce jeune a aussi besoin d'un matériel concret sur lequel il pourra s'appuyer pour arriver aux opérations plus complexes, par exemple en mathématiques et en sciences sociales. On présente trop souvent aux adolescents des concepts très abstraits, ou qui font appel à des réalités très lointaines, soit dans le temps ou l'espace. Le jeune n'a aucun moyen de relier ces concepts à un référent concret, à son expérience personnelle. Enfin, on procède dans l'enseignement, par méthode déductive; on part de généralisations pour arriver à des exemples concrets. L'approche inductive serait bien mieux adaptée aux adolescents.

L'école, telle que nous la connaissons, serait donc un milieu favorable aux étudiants du niveau secondaire, si tous étaient parvenus au stade des opérations formelles. Piaget et d'autres chercheurs à sa suite, estiment que le passage de la pensée concrète à la pensée formelle se fait entre onze et treize ans. Il s'agit là d'une moyenne, le moment du passage variant avec chaque individu. Pourtant quelques études laissent entendre que pour ce qui est de la transition de la pensée concrète aux opérations formelles, il faut retenir deux faits: les habiletés formelles ne se révèlent pas avant l'adolescence; et il est possible que la majorité des élèves ne dépassent pas le stade de la pensée concrète, durant le temps de leur séjour à l'école secondaire.

En 1971, une étude de Peel montre que plusieurs élèves de 14, 15 et 16 ans ne sont pas arrivés au stade de la pensée formelle. Kohlberg et Meyer (1972) suggèrent pour leur part que peut-être 50% de la population américaine adulte n'y arrive jamais. Elkind (1962) et Schwebel (1975) ont trouvé un nombre impressionnant d'étudiants universitaires qui n'étaient pas arrivés à la pensée formelle. Dans une étude conduite à partir de 588

sujets choisis au hasard, de la septième à la douzième année, dans les écoles d'Oklahoma, Renner et Stafford (1976) ont trouvé que 423, soit 73.3% des élèves, n'ont pas démontré de pensée formelle. Bien que cette étude témoigne d'un certain progrès de la pensée, selon l'âge des sujets, il reste que 71% des sujets de onzième, et 66% de ceux de douzième en étaient encore au niveau des opérations concrètes.

Cette étude ne constitue en rien un indice du succès des élèves dans leur travail scolaire; en effet, il n'est pas du tout certain que les élèves fonctionnant au niveau de la pensée concrète se distinguent par leur taux d'échec. Bien qu'une grande partie de l'enseignement faisait appel à des opérations formelles, (c'est-à-dire à la verbalisation de concepts abstraits) plusieurs de ces étudiants pouvaient encore réussir, grâce à une habileté verbale supérieure, à leur excellente mémoire, ou à une grande motivation. En d'autres termes, de tels étudiants, ne disposant pas des outils conceptuels nécessaires pour saisir certains concepts et pour en voir les rapports, ne pouvant pas comprendre le langage de leurs professeurs ou de leurs livres. Pourtant, ils avaient acquis un vocabulaire assez vaste pour que la majeure partie de ce qu'on leur disait semble prendre un certain sens. Grâce à certaines stratégies mnémoniques, ces étudiants réussissaient à emmagasiner les bonnes réponses. [1] Le processus de mémorisation n'offre en lui-même aucune récompense; pourtant, plusieurs étudiants trouvent à l'école, à la maison ou dans leur propre imagination une récompense extrinsèque, qui atténue le caractère onéreux de la tâche. Il se pourrait bien que les suggestions suivantes s'appliquent aux élèves qui réussissent à l'école aussi bien qu'à ceux qui éprouvent des difficultés. Nous nous intéressons ici à ces derniers. Nous avons tenté de montrer que ces élèves manquent justement des motivations et des habiletés qui pourraient compenser aux limites d'une pensée concrète dans un environnement où l'on fait appel à la pensée formelle. Ces élèves sont limités au plan de l'habileté verbale; ils ne comprennent donc pas le sens de la plupart des choses qui se disent à l'école. Dès lors, il leur faudrait pour s'en souvenir, emmagasiner des listes de mots qui n'ont entre eux aucun lien interne d'organisation syntaxique. Mais on constate justement que les élèves qui éprouvent des difficultés à l'école manquent de stratégies mnémoniques.

Enfin, et pour diverses raisons, de tels élèves manquent de motivation pour entreprendre la tâche d'apprendre les bonnes réponses. On comprend que, pour eux, l'école devient souvent un "jeu". Si l'on considère la question de leur point de vue, le travail scolaire ne leur a jamais apporté de récompense. À la maison, ou parmi leurs paires, ces jeunes ont trouvé peu d'encouragement, de support et d'intérêt. Il leur manque souvent, de plus, les modèles et le style de vie fondés sur le succès académique.

---

1. On pourra se souvenir d'avoir appris les "causes" de telle ou telle guerre, sans pourtant comprendre le concept de "cause", ni pourquoi tel ou tel facteur spécifique constituait en effet une cause.

Nous proposons alors l'hypothèse suivante. La principale cause d'échec pour les étudiants en difficulté ne se trouve pas dans leur manque d'intelligence mais dans l'inadaptation des méthodes d'enseignement. De plus, les programmes d'enseignement correctif en cours aujourd'hui ne font qu'amplifier cette mésadaptation. On répète les instructions verbales, on met l'accent sur la mémoire, et, dans leur croyance que les élèves ne peuvent pas réfléchir par eux-mêmes, les enseignants les garantissent contre leurs inaptitudes en leur procurant analyses, hypothèses, explications, évaluations toutes faites. Les élèves n'auront qu'à les mémoriser. Voilà un raisonnement assez paradoxal. En effet, si l'étudiant ne peut pas élaborer par lui-même une explication adéquate, comment pourra-t-il comprendre une explication développée et transmise par un autre.

## II- *Principes fondamentaux*

Nous proposons alors les principes suivants qui pourraient servir de guides dans l'élaboration d'instruments pédagogiques plus adaptés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

1. Les objectifs d'un programme d'enseignement correctif devraient viser le développement cognitif plutôt que l'apprentissage d'information spécifique.
2. L'enseignement devrait partir de l'expérience vécue et s'appuyer sur un matériel didactique concret.
3. Les unités de travail devraient être conçues de manière à permettre un apprentissage actif.
4. La planification des unités de travail devrait promouvoir la collaboration sociale.
5. Les unités de travail devraient contenir des règles et des instructions destinées aux élèves.

Comme nous tâcherons de l'expliciter dans la suite de cette étude, ces principes ne sauraient être vus comme autant de directives indépendantes, séparées les unes des autres.

### 1. *Les objectifs d'un programme d'enseignement correctif devraient viser le développement cognitif plutôt que l'apprentissage d'information spécifique.*

On reconnaît partout aujourd'hui que l'acquisition de connaissances et d'habiletés ne constitue pas le seul objectif de l'éducation. L'école devrait aussi offrir des moyens de transformer l'information reçue, de repenser les connaissances transmises. Pourtant, on continue de voir l'instruction comme l'acquisition de connaissances toutes faites. La visée principale de la plupart des matériaux et des techniques d'enseignement se limite à l'accumulation d'information, au lieu de se préoccuper de développer chez l'élève les moyens de transformer l'information reçue pour en faire autant de connaissances nouvelles et personnelles. Dans les écoles, on met l'accent sur le fait de dire, de lire, d'absorber, au lieu de poser des questions, de chercher, d'analyser. On reproduit des généralisations au lieu de s'exercer à généraliser, à construire des hypothèses, à tirer ses propres conclusions. On n'apprend pas à différencier, dans un ensemble de données, les faits et les idées qui se rapportent à un but précis, et ceux qui n'ont aucun lien avec ce but.

Si les enfants soi-disant "normaux" arrivent à se débrouiller dans un tel environnement scolaire, c'est qu'ils disposent déjà des outils cognitifs prérequis; ils ont vécu des expériences qui leur permettent de compenser aux lacunes de l'enseignement. Parce que ces élèves deviennent rarement des "cas problèmes", et du fait qu'ils réussissent bien, ils font oublier à leurs professeurs que l'apprentissage exige certains prérequis d'expérience de préparation cognitive.

Tel n'est pas le cas des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ils ont peu de capacité d'abstraction, ils perçoivent plus difficilement les rapports entre les faits; enfin, les processus mentaux sont chez-eux plus défectueux. Par exemple, ils auront de la difficulté à établir une suite logique d'événements, à regrouper des faits en catégories, à établir des relations de cause à effet.

Si l'on conçoît le développement cognitif comme une progression allant de la perception vers la conceptualisation, on constatera que l'adolescent qui éprouve des difficultés d'apprentissage est en train de se libérer lentement d'une certaine domination perceptuelle. Pourtant, ses efforts de conceptualisation sont encore étroitement liés à l'expérience concrète. Par exemple:

1. Pour l'adolescent, les concepts se conforment souvent à certains détails concrets d'un phénomène spécifique.
2. Pour expliquer ou analyser un phénomène, l'adolescent peut limiter son attention aux aspects les plus marquants du phénomène. Un exemple de pensée concrète: On pourra identifier le facteur A comme étant cause du facteur B, sans remarquer l'importance des facteurs C et D, pris isolément ou en relation avec A.
3. L'adolescent pourra éprouver des difficultés à voir les phénomènes ou les événements d'un point de vue différent du sien.
4. En général, l'adolescent peut difficilement imaginer plusieurs possibilités de solutions pour un même problème.

Devant ces problèmes évidents, la plupart des enseignants tendent à simplifier la matière, à réduire le montant de données à maîtriser, en procurant une information déjà toute transformée. L'enseignant prend pour acquis que l'élève manque de certaines habiletés cognitives et, sur la base de cette supposition, tente de lui épargner l'effort de les acquérir.

On fait fausse route en mettant l'accent sur l'apprentissage d'informations spécifiques. Il s'agit d'abord d'un objectif restreint, puisqu'il se limite à un seul aspect du fonctionnement mental. C'est parce qu'on a toujours présenté aux élèves des suites logiques toutes faites qu'ils sont incapables de les établir; c'est parce qu'on leur a toujours fourni les explications, et qu'on a toujours tiré pour eux les conclusions et établi à leur place les relations de causes à effets, qu'ils sont incapables d'organiser des données, de construire une explication, de tirer des conclusions, d'établir des relations causales.

Tant qu'on se propose comme objectif de présenter verbalement de l'information spécifique, on s'expose à l'échec. L'information ne peut avoir de sens que si les élèves ont fait au préalable les expériences non-verbales adéquates. Or dans le cas des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, il est bien probable que ces expériences leur fassent défaut. L'apprentissage ne précède pas le développement; il n'y incite pas non plus. Par conséquent, l'enseignement axé sur l'information spécifique accentue la domination de la pensée par le concret. Pour accéder à la pensée formelle, l'élève aurait plutôt besoin de moyens et d'occasions de développer diverses relations entre les phénomènes, ou de considérer ces mêmes phénomènes de divers points de vue.

Si on limite ses objectifs à procurer une information à mémoriser, on s'engage sur la voie des problèmes de motivation. La mémorisation de faits est l'activité mentale la moins intéressante, surtout lorsque les données à retenir ne sont pas comprises, semblent de peu de pertinence, et que toute cette corvée doit se faire dans la perspective d'un test. Voilà donc une tâche ennuyeuse devenue assommante.

Nous proposons un programme d'enseignement correctif qui visera, au contraire, à développer les habiletés cognitives des élèves en difficulté. Notre but est d'insister sur la capacité de conceptualiser, de généraliser et d'abstraire. Ainsi, nous proposons qu'on fournisse aux élèves des occasions de comparer des phénomènes entre eux, afin de s'exercer à identifier des similitudes et des différences; ils pourront ensuite organiser les données en termes de ces similitudes et différences. On pourra entraîner les élèves à chercher les rapports existant entre les phénomènes puis à les organiser en suites logiques de temps, d'espace, de rang, de causalité. On pourra aussi enseigner à généraliser, à classifier, à expliquer à partir de données. Enfin, on les exercera à poser des jugements fondés sur ces données.

On devrait fournir aux élèves l'occasion d'imaginer une diversité de réponses possibles, qu'il s'agisse de plusieurs aspects d'un phénomène, de plusieurs solutions à un problème, de différentes suites d'événements. On devrait les encourager à examiner les mêmes phénomènes ou les mêmes données à partir de divers points de vue, tant physiques que sociaux.

On peut aussi enseigner aux élèves à organiser de diverses façons un même ensemble de données, par exemple, à classifier des faits selon divers critères, à arranger des variables selon diverses suite logiques pour examiner les divers effets produits. On peut encore identifier divers éléments d'une situation pour examiner les effets de chacun sur la situation.

*Acquisition du langage*

Nous avons jugé important de souligner le fait que celui qui fonctionne au niveau de la pensée concrète ne peut acquérir une connaissance par pure transmission verbale. C'est pourquoi un enseignement qui s'en tient au medium du langage n'est pas adapté à ce stade de développement. Pourtant, ce n'est pas notre intention de suggérer qu'on devrait négliger de développer les habiletés langagières.

Le langage est, en effet le système de représentations qui offre le plus de possibilités. Par le langage, on peut transformer les aspects de l'expérience, et cela bien plus qu'au moyen d'images concrètes. Par exemple, le langage permet d'analyser une expérience globale, d'y introduire des subdivisions, de changer les rapports entre les diverses parties de l'expérience, d'inverser, d'omettre ou de réarranger la suite des événements qui ont formé cette expérience. En effet, il semble qu'une sorte de représentation symbolique telle que le langage s'avère essentielle au développement d'opérations aussi importantes que la réversibilité et la négation. En somme, c'est par voie du langage que la pensée peut dépasser les caractères perceptuels des phénomènes pour en considérer les qualités abstraites.

Ainsi, le développement du langage devrait constituer l'un des objectifs d'un programme destiné aux élèves du niveau général. On devrait se faire un but d'exercer les élèves à verbaliser leur expérience et à la restructurer en termes de divers rapports de temps, d'espace et de causalité.

2. *L'enseignement devrait partir de l'expérience vécue et s'appuyer sur un matériel didactique concret.*

C'est par le contact direct et l'expérience non-verbale qu'un enfant apprend à connaître les phénomènes et les objets. Les concepts, même s'ils sont présentés, dans le langage sous une forme abstraite, n'en ont pas moins des référents concrets; il ne faudrait pas l'oublier. Les concepts appris de façon purement verbale ne renvoient que très inadéquatement à une situation réelle; on pourra, au mieux, les employer correctement à l'intérieur d'un domaine limité, mais on n'en aura pas compris le vrai sens. Pour l'élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage, les mots ne veulent rien dire, si bien que le langage de l'enseignant et celui du livre se trouvent chez lui déformés ou rejetés en bloc.

Il faut ainsi souligner le fait qu'un mot ne prend diverses significations que lorsqu'il a été relié à une variété d'expériences. Ainsi, lorsqu'on emploie un mot familier dans un contexte qui ne l'est pas, on peut dérouter l'élève qui fonctionne au niveau de la pensée concrète. Celui qui a des difficultés d'apprentissage a probablement une expérience assez limitée; il lui manque certains concepts et plus particulièrement ceux qui expriment les rapports d'organisation. L'adolescent qui fonctionne au niveau de la pensée concrète a besoin d'expériences empiriques qui lui serviront de supports (Ausubel, 1964). Il peut solutionner sans exemples concrets des problèmes simples et familiers, mais éprouvera de la difficulté à solutionner des questions abstraites et complexes, surtout si elles ne semblent avoir rien en commun avec son expérience immédiate.[1]

Si on a soin de présenter aux élèves des situations concrètes et de caractère empirique, ils pourront par exemple, dériver et décrire les principes socio-économiques, et de planification. Ils ne le pourraient probablement pas, en-dehors de situations concrètes. Face à une situation de fait, les élèves qui pensent au niveau concret peuvent difficilement imaginer diverses possibilités de solutions pour un même problème. Dans ce cas, à l'aide d'un matériel didactique adéquat, l'étudiant pourrait trouver ces possibilités différentes.

---

1. Un étudiant soi-disant "normal" éprouvera la même difficulté. Mais le problème pourra échapper à l'enseignant du fait que le bon élève réussit à répondre correctement à une question verbale complexe. On a pourtant démontré que dans bien des cas, les bons étudiants ne saisissent pas la question mais répondent à partir d'indices assez superficiels. Par exemple: un problème de mathématique. "Si X peut faire le ménage d'une pièce en 30 minutes, et Y en 20 minutes, combien de temps mettront-ils à faire ce travail ensemble?" La majorité des élèves de 8$^{e}$ année répondent 50 minutes ("ensemble" veut dire additionner) ou 25 minutes ("ensemble" veut dire en moyenne). Dans les deux cas, on ne voit pas la contradiction: deux personnes prennent plus de temps qu'une seule pour faire la même tâche.

Quelques exemples d'expériences concrètes:

1. Pour introduire divers thèmes, on pourrait faire une étude approfondie de l'environnement immédiat. On pourrait inclure dans cette étude des questions concernant l'utilisation du sol, les sortes d'édifices, la date de leur construction, l'usage qu'on en fait; le nombre et l'emplacement des divers commerces, industries, services; les quartiers résidentiels, les valeurs des propriétés; les rythmes de circulation, le transports en commun, la distribution de la population, etc. On peut, bien sûr, s'attendre à ce que les élèves connaissent déjà par expérience personnelle plusieurs aspects de leur environnement; ils ne l'ont probablement pas étudié de façon systématique, ni découvert les rapports qui existent entre plusieurs de ces aspects.

2. On pourrait présenter ces diverses unités en fournissant certains cadres d'organisation à l'intérieur desquels les données pourront s'intégrer. Ainsi, l'élève découvrirait les mécanismes de fonctionnement d'une communauté urbaine. Les schémas les mieux adaptés ici seraient ceux qui font appel à la fonction visuelle. Les histogrammes ou autres graphiques, par exemple, sont plus suggestifs qu'un ensemble de nombres. À mesure qu'ils progresseront, les élèves arriveront peut-être à développer leurs propres schèmes d'organisation.

3. On pourrait, à partir d'un matériel pédagogique semblable, procéder à l'étude de divers milieux: tels de petites et de grandes villes, des développements de centre-ville, de banlieue, ou de municipalités rurales. Chaque trousse pourrait contenir des feuilles où recueillir les divers éléments d'information, des cartes à grande échelle, des photographies aériennes, et autres photos. On pourrait aussi inclure dans cette trousse des reproductions de certaines pages du journal local propres à fournir des données économiques, sociales et culturelles au sujet de l'environnement à l'étude.

4. On explorera les diverses données en se concentrant sur une question concrète. Par exemple:

   i) Où l'élève voudrait-il demeurer? Dans sa région ou dans l'une des autres régions illustrées? Pour arriver à choisir, il devra considérer les questions d'emploi, de salaire, et de commodités qui conviennent à ses besoins.

   ii) Identifier un commerce valable, soit dans sa propre localité, soit dans une autre de son choix, en exprimant ses critères de préférence.

   iii) Soumettre des plans de développement urbain tels que bâtir une autoroute, un centre d'achats, une nouvelle industrie. Ces exercices peuvent prendre la forme de jeux de rôles, certains élèves représentant les membres d'un Conseil de ville, des groupes de citoyens, des associations de commerçants, un gouvernement provincial ou une compagnie privée. Cette activité aurait l'avantage de fournir aux étudiants une occasion d'apprendre par expérience concrète, quels sont les dynamismes qui entrent en jeu dans une prise de décision au niveau municipal. Les élèves auraient aussi l'occasion d'imaginer et d'examiner divers points de vue sur un même problème.

3. *Les unités de travail devraient être conçues de manière à permettre un apprentissage actif*

Habituellement l'enseignement scolaire se fait par un adulte actif qui transmet l'information à un élève passif. Tout se passe comme si l'élève était une enregistreuse. Pourtant, l'apprentissage ne saurait se ramener à un processus passif. Dans toutes les classes, il se trouve certains élèves qui font un effort actif pour comprendre l'enseignant, pour faire le lien entre ce qu'il dit et ce qu'ils savent déjà, et pour organiser la matière reçue de façon à pouvoir la garder en mémoire. D'autres élèves s'occupent aussi activement à penser à autre chose. En fait, tandis que l'enseignant "couvre" la matière projetée, les élèves n'exercent fort probablement qu'un nombre très limité d'habiletés mentales.

Si l'on veut que les étudiants perfectionnent leurs habiletés cognitives, il faudrait mettre l'accent sur l'exercice de ces habiletés. C'est par la pratique que l'on développe ses capacités de classifier et d'établir un enchaînement logique. Si l'on veut que les élèves apprennent à découvrir des liens de cause à effets, et ainsi à élaborer des explications, il faut leur en offrir l'occasion.

Si l'on admet le principe d'un apprentissage actif, il faudra en reconnaître les implications au plan de la conception d'un programme et au plan du rôle de l'enseignant.

Au plan de la programmation

1. le matériel pédagogique devrait consister en données brutes, ce qui laisserait à l'élève la liberté d'utiliser ces données de la façon qu'il peut.[1]

2. les unités devraient être planifiées de façon à viser l'exercice des processus mentaux plutôt que l'apprentissage de concepts spécifiques.

3. les activités les plus valables seront celles qui permettent d'apprendre une plus grande variété de concepts.

4. ces exercices comportent des questions ouvertes. L'accent sera mis sur l'organistion des données et l'identification des questions à considérer; on évitera de viser une seule réponse. Par exemple, dans un exercice où l'on demande à l'élève de choisir un site pour une nouvelle industrie, ou un nouveau centre d'achats, on devrait envisager plusieurs sites qui seraient également valables pour diverses raisons.

---

1. Nous avons suggéré de présenter les unités à l'étude de façon à procurer un certain schème en vue d'une première organisation des données. Ce schème ferait déjà émerger certaines relations existant entre les données. Avec le temps, on pourrait exiger des élèves qu'ils trouvent leurs propres données.

5. ces unités devraient donc provoquer et encourager une saine divergence d'opinions. Là où il n'y a qu'une seule réponse possible, la discussion se limite à peu de choses; les élèves n'ont pas l'opportunité d'expliciter leur raisonnement. En effet, là où la bonne réponse est trop évidente, les élèves seront réticents à s'exprimer, soit parce qu'ils sentent qu'on leur demande quelque chose que tout le monde sait déjà, ou parce que vu la simplicité de la tâche, ils courent le risque d'un échec d'autant plus évident. Ils pourront encore se mettre à soupçonner que sous cette apparence de simplicité, la question qu'on leur pose est vraiment très difficile. D'ailleurs, dans la vie réelle, on ne demande pas aux gens de nous donner des informations évidentes. À partir de ces diverses réponses obtenues sur une question, on pourra discuter des avantages relatifs de chaque choix, ce qui permettra d'expliciter les raisonnements sous-jacents à chacun.

Le rôle de l'enseignant pourra être difficile à apprendre et à exercer. Les principes que nous proposons exigent que le maître sache tenir en équilibre les aspects apparemment contradictoires de son rôle.

1. L'enseignant doit garder le contrôle social tout en relâchant le contrôle intellectuel. Ainsi, il doit voir à créer et à maintenir les conditions favorables au travail; il doit aussi s'assurer que le travail se fait à l'intérieur de certaines règles. Pourtant, il ne doit pas essayer de contrôler le déroulement du travail ni viser à obtenir telle réponse jugée seule correcte.

2. L'enseignant doit s'assurer de ce que les élèves comprennent la tâche qu'on leur propose. Pourtant, il doit éviter de faire une partie du travail à leur place. Certains enseignants sont portés à trop expliquer un exercice, et à suggérer d'avance les réponses aux questions.

3. L'enseignant doit soutenir les élèves dans leur travail mais en évitant de suggérer qu'il favorise une réponse plutôt qu'une autre.

4. Il est bon que l'enseignant sache poser des questions pour faire réfléchir l'étudiant; pourtant, il doit éviter les questions qui ont pour but de manipuler l'élève de façon à l'amener à l'une ou l'autre conclusion.

5. Notre principe de base est celui-ci: l'enseignant doit voir à ce que les élèves aient l'occasion de s'exercer aux processus mentaux. Il faut éviter de permettre à quelques individus de s'appliquer à penser, mais en dominant le reste du groupe qui demeure passif.

   i) Il doit éviter de diriger les élèves de façon à ce qu'ils adoptent une réponse prévue.

   ii) Il doit résister à la tendance de se substituer aux élèves, s'abstenir d'assumer le rôle de critique ou d'évaluateur. L'éducateur devrait plutôt développer des méthodes grâce auxquelles les étudiants eux-mêmes entreprendraient ces tâches.

Nous reconnaissons que le rôle de l'enseignant est difficile. Pourtant, certaines structures peuvent le faciliter. Par exemple, certaines activités telles que la charge collective d'idées, le tour de table, le travail en petits groupes, les jeux de simulation, les jeux de rôle redéfinissent le rôle de l'enseignant. Ces activités devraient figurer explicitement dans la programmation des unités d'un programme d'enseignement correctif. La variété qu'apportent ces exercices dans le travail scolaire devient un élément de motivation.

4. *La planification des unités de travail devrait promouvoir la collaboration sociale*

Nous avons suggéré que dans un programme d'enseignement aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, l'un des objectifs majeurs est le développement de toutes les habiletés langagières. Ainsi, les élèves deviendraient plus aptes à se servir du langage comme moyen d'expression et comme instrument d'apprentissage.

Dans l'organisation traditionnelle de la salle de classe où l'enseignant parle à une classe entière, on ne peut pas espérer développer les habiletés verbales de ceux qui en auraient le plus besoin. Le simple fait du nombre d'élèves limite le temps que l'on peut accorder à chacun, et empêche les élèves d'explorer à fond une idée. C'est l'enseignant qui décide du rythme et de la direction qu'il donnera à la leçon; ainsi, l'élève peut difficilement demander que l'on s'attarde à une réflexion, que l'on reprenne une idée, ou encore que l'on poursuive une question qui lui vient de son expérience et de ses connaissances sur le sujet à l'étude. La discussion se limite donc à des questions posées par l'enseignant, questions qui attendent une réponse spécifique. Il manque ici le partage de points de vue ou la mise en commun de connaissances et de réflexions pertinentes. Pourtant, c'est bien en cet échange que consiste une discussion visant à comprendre ou à enrichir un processus de prise de décision.

Dans un contexte de questions-réponses, la fonction du langage se trouve limitée. Le discours de l'élève consiste en affirmations complètes ou fragmentaires. Il est rare qu'un élève pose une question. Pourtant, on pourrait s'attendre à des questions de clarification. ("Voulez-vous dire que...") à des questions d'association ("Cela me fait penser à...") ou à des questions d'implication ("Si tel est le cas, alors..."). Les élèves offrent aussi très rarement un commentaire d'évaluation au sujet de ce que leurs paires ou leur maître ont dit. L'évaluation semble être une fonction réservée à l'enseignant; il pourra déléguer son pouvoir en demandant explicitement au groupe de critiquer ce qu'un élève aura dit, il pourra encore entrer en discussion avec un élève à propos de ce que cet élève a dit; rarement l'élève prendra cette initiative face à l'enseignant.

Il faut donc créer une nouvelle organisation sociale scolaire pour donner à chaque élève le temps de parler, et pour introduire divers styles de communication. Le petit groupe de travail fait de quatre ou cinq élèves est un arrangement social qui permettrait de nouvelles formes de communications.

On notera que plusieurs des activités suggérées dans cette étude s'adaptent très bien au travail de groupe. Du fait que le nombre de participants à un groupe se trouve réduit, chacun dispose de plus de temps pour s'exprimer. [1]

Le groupe offre une structure moins formelle, plus intime et de nature égalitaire; il devient alors plus facile de prendre la parole. Le groupe devant travailler ensemble à une tâche, les participants devront communiquer entre eux pour planifier leur travail, mettre en commun l'information qu'ils auront recueillie, ou discuter des diverses solutions qu'ils entrevoient. Dans un groupe, chacun assumera probablement des fonctions diversifiées.

On reconnaît que l'information véhiculée verbalement ne peut pas en elle-même provoquer le développement; reste pourtant que le langage constitue un facteur capital dans le processus du développement. On se développe lorsqu'on sait ajuster ou recoder ses schèmes d'interprétation pour pouvoir intégrer des expériences nouvelles. En d'autres mots, on ne connaît jamais une chose en elle-même mais toujours en relation avec un savoir acquis. À mesure que les enfants grandissent, le langage devient un instrument de plus en plus précieux dans ce processus d'encodage des informations reçues et de l'expérience vécue, pour arriver à une véritable connaissance c'est-à-dire à la compréhension.

Tous connaissent bien la valeur de discuter d'un problème. Cette expérience journalière illustre quatre vertus du langage pour la pensée et l'apprentissage.

1. La pensée et le langage sont des fonctions différentes; le langage est l'un des moyens dont nous disposons pour expliciter notre pensée. Dans le processus d'exprimer en paroles un problème et toute l'information qui s'y rattache, on peut arriver à une nouvelle compréhension de ce problème, par le simple fait que pour la première fois, on a explicité et organisé toute l'information pertinente.
2. La traduction de la pensée en langage n'est pas un processus automatique. Il s'agit plutôt d'un travail de récréation et de réinterprétation. Pour exprimer une pensée, on doit examiner les données dont elle est née, c'est-à-dire l'expérience non-verbale, afin de la recréer dans le langage.
3. Le fait de traduire une pensée en paroles rend la pensée publique et donc l'expose à l'examen critique. Ainsi, le penseur ou l'auditoire peut soit identifier les omissions qui se glissent dans un exposé, indiquer d'autres données pertinentes, identifier les présupposés sous-jacents aux raisonnements exprimés ou bien encore mettre en lumière d'autres présupposés que l'on aurait pu adopter

---

1. On a souvent remarqué que les enseignants parlent à peu près 60% d'une période de classe. Ainsi, dans une période de 30 minutes, l'enseignant prend 18 minutes et les 25 étudiants disposent de 12 minutes, soit d'une demi-minute chacun. Si l'on travaillait en groupes de 5, chacun disposerait de 6 minutes.

comme points de départ. Piaget et Vigotsky (1962) suggèrent que pour l'enfant, le développement de la pensée réflexive, soit l'examen critique de sa propre pensée, commence avec la critique de ses idées faite par d'autres enfants, c'est-à-dire la critique sociale.

4. L'interaction verbale ouvre à chaque membre d'un groupe une variété de perspectives, ce qui aidera à chacun à prendre en ligne de compte d'autres points de vue que le sien. En effet, c'est précisément grâce à l'échange de pensée avec les autres que nous arrivons à coordonner divers points de vue. Ainsi, nous dépassons nos perspectives trop étroites et nous arrivons à une pensée de plus en plus flexible. (Piaget, 1950).

   Ainsi, un exposé qui pourra sembler complet à celui qui parle, à cause de sa perspective particulière, pourra paraître incomplet à son auditoire. Celui qui est ouvert aux questions de clarification pourra apprendre à tenir davantage compte de son auditoire; ainsi, il veillera à réinterpréter sans cesse sa compréhension des choses.

   Si, comme nous le recommandons, on crée des activités autour de questions ouvertes, les membres d'un groupe choisi arriveront vraisemblablement à des solutions différentes. Face à plusieurs réponses possibles, le groupe pourra examiner les données qui justifient chacune d'entre elles. (On pourrait ici ajouter que l'un des avantages du travail de groupe consiste en ceci: une fois qu'on a établi avec un groupe le processus de découverte et d'examen des diverses solutions, on peut reprendre le processus entre les divers groupes. Chacun tentera de justifier ses choix.) Le fait de faire part de ces diverses solutions pourrait, de plus, aider à développer chez chacun l'idée que les problèmes ont, en effet, plusieurs possibilités de solutions. Certains élèves tenteront de trouver individuellement plusieurs réponses à un problème.

5. *Les unités de travail devraient contenir des règles et des instructions destinées aux élèves*

Les travaux de Hunt (1974) montrent que l'élève qui est au stade de la pensée concrète a besoin, pour apprendre, d'un environnement bien structuré. Chez-lui, les tâches mal définies, les règlements vagues suscitent la confusion, l'anxiété et même l'hostilité. On doit donc éviter les instructions ambiguës, expliciter clairement comment identifier un problème, comment procéder à la collecte des données, comment organiser ces mêmes données. Pour chaque tâche, on doit décrire clairement la procédure à suivre, indiquer si la classe doit travailler comme groupe ou en petites équipes. Il faut de plus clarifier les règles qui présideront à l'interaction. Il serait bon d'inclure dans chaque unité des exercices de travail en sous-groupes, de charge collective d'idées, etc. Ces stratégies s'avéreraient profitables aux éleves qui ne les connaissent pas.

L'enseignant doit voir à ce qu'on suive les instructions données. Cela requiert de sa part une fermeté réelle, mais qui ne glisse en rien vers l'autoritarisme.

La théorie de Hunt décrit un développement, comme une progression dans la capacité de faire des décisions d'imaginer diverses possibilités de solutions, et de se contrôler soi-même. Dans toutes les procédures que nous traçons et dans toutes les habiletés que nous voulons développer, le principe conducteur sera donc de fournir à l'élève les occasions de choisir parmi un nombre de plus en plus important de possibilités et à l'intérieur d'une diversité de plus en plus grande de situations.

*La motivation*

Notre but, en proposant cette approche, est de créer un environnement plus favorable pour l'adolescent qui a des difficultés d'apprentissage. Nous espérons que dans un milieu mieux adapté à ses besoins, il sera plus motivé à apprendre et plus intéressé à son travail. Si l'on a depuis quelques années modifié plusieurs aspects de l'enseignement traditionnel, c'est que cette pédagogie produisait des effets négatifs sur la motivation et l'apprentissage.

Nous avons souligné le fait que les adolescents qui ont des difficultés d'apprentissage ne peuvent saisir un concept abstrait si on se contente de le présenter verbalement. Le langage abstrait jette ces élèves dans la confusion. Pourtant, ils doivent comprendre les instructions ainsi données s'ils veulent compléter les tâches qu'on leur propose et réussir dans leur travail scolaire. Dans cette situation, l'échec devient à peu près inévitable. L'élève s'achemine graduellement vers un sentiment d'impuissance qui fera place, ultimement, à de l'indifférence. Si l'on commençait par des données concrètes et familières, présentées avec des mots d'appui concrets, on pourrait l'aider à accéder aux concepts abstraits. Il comprendrait plus facilement; on lui aurait procuré une occasion de réussir. Dans le même ordre d'idées, on peut voir que l'approche inductive est mieux adaptée aux adolescents. On commence par des exemples concrets pour arriver graduellement à des concepts plus généraux.

On donne plus de chances de succès en posant une question ouverte qu'en mettant l'accent sur la bonne réponse. Par exemple, on demande à l'élève ce qu'il voit dans l'image, ou bien encore où il choisirait de bâtir un nouveau supermarché. Ainsi, on lui permet de se servir de ses habiletés et de ses connaissances acquises pour donner une réponse acceptable. Les mêmes questions posées dans le cadre traditionnel exigent que l'élève entre dans les schèmes de référence du maître. Ses chances de succès s'en trouvent bien réduites. D'autres questions deviennent menaçantes parce qu'elles laissent entendre qu'il n'existe qu'une seule bonne réponse.
Exemples: 1) Quel est l'aspect important de cette image?
2) Quel est le meilleur emplacement pour un supermarché?

Les unités proposent une variété de stratégies, ce qui devrait promouvoir la motivation. Le fait même de varier les méthodes constitue un stimulant. Parmi les approches que nous avons proposées, certaines atténuent la menace de se voir évalué par le professeur et les paires. De plus, certaines stratégies permettent aux élèves de mettre en oeuvre leurs propres méthodes d'apprentissage, leurs propres processus de solutions de problèmes. Ils s'éloignent ainsi des méthodes imposées.

Nous espérons que l'approche centrée autour de problèmes donnera à chaque unité un but d'ensemble. Située dans un tout, chaque tâche individuelle gagnera un sens. On corrigerait alors l'une des plus grandes lacunes de l'enseignement traditionnel: la réduction de chaque sujet à une entité fragmentaire, dont tout le sens tient dans l'examen de fin de semestre ou d'année.

Il faut surtout que les unités soient intéressantes. On doit y aborder des problèmes d'ordre pratique, des questions qui se rattachent clairement à la vie des étudiants. On aura le souci de présenter des problèmes réels, c'est-à-dire des situations où l'élève n'aura ni à apprendre des réponses toutes faites, ni à se rappeler de réponses déjà apprises. On devrait plutôt mettre les jeunes en situation de travailler à partir de données, de développer diverses possibilités de solutions, et de prendre des décisions pour arriver à des réponses originales. Nous espérons qu'à partir de telles unités, plusieurs de nos étudiants passeront de l'aliénation et de l'indifférence qui les caractérisent, à un sens de responsabilité, à la participation, et même à l'enthousiasme face à un projet d'éducation devenu le leur.

## *CONCLUSION*

Il est fort possible qu'après avoir parcouru le texte, le lecteur ne se sente pas entièrement satisfait. En aucun endroit, on ne fait mention de panacée ou de remède révolutionnaire. En fait, les ramifications du sujet débordent le traitement pour lequel on a opté. Dès lors qu'on voudra explorer davantage les sources du problème des élèves en difficulté d'apprentissage, il faudra retourner à l'individu, sa famille et son milieu. Faute de préparation adéquate aux exigences de l'école actuelle, un conflit latent nuit au bon fonctionnement d'un certain groupe d'élèves. Le changement chez eux fait inévitablement appel au changement chez les professeurs dans ses attitudes, ses concepts et ses méthodes. La pratique des principes pédagogiques énoncés dans l'ouvrage, mettra sans doute l'éducateur sur une piste qui fera naître en lui le désir d'un engagement plus poussé dans la voie des solutions aptes à venir en aide à l'étudiant.

## *OUVRAGES CITÉS*


Ausubel, D.P., "Some Psychological and Educational Limitations of Learning by Discovery", *The Arithmetic Teacher* (May 1964).

Bloom, B.S., "Affective Outcomes of School Learning", *Phi Delta Kappan* (Nov. 1977).

Elkind, D., "Quantity Conceptions in College Students", *Journal of Social Psychology 57* (1962).

Hunt, D.E., "Learning Styles and Teaching Strategies", in *Behavioral and Social Science Teacher*, Vol. 2 (1), 1974.

Kohlberg, L. and Mayer, R., "Development As the Aim of Education", Howard Educational Review 42, no. 4 (Nov. 1972).

Peel, E.A., "Quality of Understanding in Secondary School Subjects", Educational Review 24, (June 1972).

Renner, J.W., and Stafford D.G., "The Operational Levels of Secondary School Students", in Renner J.W. *et al* (eds.) *Research, Teaching and Learning with the Piaget Model*, University of Oklahoma Press: Norman 1976.

Schwebel, M., "Formal Operations in First Year College Students", *Journal of Psychology 91* (1975).

SECTION C

*L'urbanisation canadienne: une étude de la relation ville-campagne*

*ASPECT PÉDAGOGIQUE*

*Notions*

En moins d'un siècle, le Canada est passé d'un pays parsemé de communautés rurales au deuxième rang mondial parmi les nations les plus urbanisées. Il y a à peine cinquante ans, plus de la moitié de la population habitait la campagne au rythme des saisons. Vers 1970, trois Canadiens sur quatre demeuraient en ville. Si la tendance actuelle persiste, avant l'an 2 000, neuf Canadiens sur dix vivront en milieu urbanisé.

La présente unité se veut une étude de la relation qui subsiste toujours entre la ville et son aire de ravitaillement. Elle permettra à l'élève de *définir les concepts de ville et de campagne* et de *réfléchir sur les problèmes qui confrontent les deux milieux.*

Volontairement on a contenu l'exploration du thème à l'intérieur des principes théoriques développés dans la partie A et surtout les implications pédagogiques dans la partie B de la présente monographie. Pour faciliter la tâche aux élèves en difficulté d'apprentissage, au niveau intermédiaire, le professeur doit, entre autre:

- viser d'abord le développement cognitif,
- partir de l'expérience vécue en s'appuyant sur un matériel concret,
- promouvoir un apprentissage actif,
- donner les directives précises aux élèves.

La démarche proposée loin d'être exhaustive veut simplement illustrer une approche capable de rejoindre l'étudiant et d'exploiter son potentiel.

*Les objectifs généraux*

1. *S'informer* sur les principales utilisations du sol en milieu rural et urbain.

2. *Comparer* les éléments naturels et humains de la ville à ceux de la campagne.

3. *Observer* le processus d'urbanisation tel qu'il s'applique au contexte canadien.

4. *S'interroger* sur les problèmes qui confrontent la ville et la campagne.

*CONTENU*

1. Le paysage de la ville.
2. Le paysage de la campagne.
3. Carte d'un paysage de campagne.
4. Définition personnelle de la ville.
5. Une étude des différences entre la ville et la campagne
6. Une étude des liens qui peuvent exister entre la ville et la campagne.
7. Les étapes de la croissance urbaine.
8. L'urbanisation canadienne
   - 8.1 Aperçu historique.
   - 8.2 Évolution de la population.
   - 8.3 Grandes villes canadiennes.
9. La zone de transition rurale-urbaine.
10. La ville de demain.

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | CONTENU | RESSOURCES |
|---|---|---|
| Reconnaître quatre zones d'utilisation du sol en milieu urbain. | 1. Le paysage de la ville: résidences, commerces, industries et espaces verts. | Annexe I: *Le paysage de la ville* tiré de Picard, J.L., *En passant par chez-nous*, carnet d'observation, Centre Éducatif et Culturel Inc , Montréal, 1979, page 48.<br>Ciseaux, colle. |
| Reconnaître quatre zones d'utilisation du sol en milieu campagnard. | 2. Le paysage de la campagne: villages, boisés, pâturages et champs en culture. | Annexe II: *Le paysage de la campagne* tiré de Picard, J.L., page 49.<br>Série de 12 dessins montrant l'évolution d'un paysage urbain dans Jorg Muller, *The Changing City*, Atheneum, N.Y., 1976. |
| Dessiner une carte d'un paysage de campagne à l'aide d'une douzaine de symboles. | 3. Carte d'un paysage de campagne. | Annexe III: *Carte d'un paysage de campagne.* |

| STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT | STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE | ÉVALUATION |
|---|---|---|
| Présenter la fiche de travail *Le paysage de la ville* trouvée en annexe.<br><br>En diades, les élèves découvrent les quatre zones en leur donnant un nom. On peut renforcer en utilisant des photos ou des diapositives pour en arriver aux zones commerciale, industrielle, résidentielle et espace vert.<br><br>Soulever la question des zones mixtes e.g. résidentielle-commerciale ou résidentielle-industrielle. | Identifier quatre zones d'utilisation du sol d'un paysage urbain en associant des étiquettes aux parties correspondantes de l'illustration.<br><br>Selon le cas, on peut suggérer des prises de photos par les élèves eux-mêmes pour illustrer les types d'utilisation du sol. | Fiche de travail en annexe. |
| Fournir une brève description des termes village, boisé, pâturages et champs cultivés avec diapositives ou images à l'appui.<br><br>Présenter la fiche de travail *Le paysage de la campagne* trouvée en annexe. | Identifier quatre zones d'utilisation du sol d'un paysage de campagne en associant des étiquettes aux parties correspondantes d'une illustration.<br><br>Si possible, prise de photos par les élèves. | Fiche de travail en annexe. |
| Présenter l'annexe III et inviter les élèves à se servir de leur imagination pour inventer des symboles appropriés. Les avertir que les équipes échangeront les travaux. | Suggérer des symboles cartographiques. | |
| Insister sur le point de vue auquel il faut se référer pour élaborer sa carte.<br><br>À partir des symboles utilisés par les élèves, parler des symboles conventionnels. | Par équipe, inventer et dessiner une carte d'un paysage de campagne en se servant des symboles appropriés.<br><br>Échanger le travail fini avec une autre équipe afin d'interpréter la carte selon les symboles utilisés. | Carte d'un paysage de campagne en annexe.<br><br>Vérifier la disposition générale et l'échelle des symboles employés.<br><br>Noter le bon usage des couleurs |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | CONTENU | RESSOURCES |
|---|---|---|
| Définir ce qu'est une ville. | 4. Définition personnelle de la ville. | Habeck, R., *Survival Kit, Processes and Ideas for Studying the Urban Environment*, Project Canada West, Manitoba Teachers' Society, Winnipeg, 1975, 156 pages. |
| | 5. Une étude des différences entre la ville et la campagne. | Diapositives ou images du département. |
| Déceler les dissemblances (une dizaine) qui peuvent être observées entre la ville et la campagne. | | Annexe IV: *Une étude des différences observées entre la ville et la campagne*, deux fiches de travail (A et B) tirées de Picard, J L , *En passant par chez-nous*, carnet d'observation, Centre Éducatif et Culturel Inc., Mtl., 1979, pages 50 et 51. |

| STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT | STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE | ÉVALUATION |
|---|---|---|
| Expliquer clairement la procédure à suivre. | En cinq minutes, écrire le plus d'éléments possibles qui correspondent à sa définition personnelle d'une ville. Le titre de sa fiche sera: "Je sais que je suis en ville quand..." | |
| | Après les cinq minutes, se joindre à une autre personne (désignée par l'enseignant) et souligner les idées communes. | |
| | Chaque paire d'élèves se joint ensuite à un autre groupe et répète le processus. Les idées communes du groupe sont ensuite transposées sur une feuille de papier format 22"x28". | Implication dans la recherche au niveau de l'équipe. |
| | Tous les compte-rendus sont ensuite affichés à l'avant de la salle de classe. | |
| Animer la discussion de groupe. Noter l'importance accordée aux facteurs physiques. | Ensemble, les élèves identifient et classent les éléments clés qui paraissent sur les rapports. | Participation de l'élève. |
| Demander aux élèves qui demeurent à la campagne ou qui y sont déjà allés de s'exprimer. Faire nommer par les élèves les différences qu'ils ont pu observer entre la ville et le milieu rural. Utiliser les commentaires des élèves pour réaliser un tableau comparatif des réalités propres à la ville et à la campagne. Suggérer aux élèves d'observer des images ou diapositives de paysages urbains et ruraux afin de compléter eux-mêmes leur tableau comparatif (voir Annexe 4). | Nommer des différences observées entre la ville et la campagne. Exemple: | Tableau comparatif. |

| *VILLE* | *CAMPAGNE* |
|---|---|
| . densité de population | . plus d'espaces verts |
| . plus de magasins et et de services | . superficie des terrains |
| | . faune et flore |
| . plus d'organismes sociaux et éducatifs | . population moindre |
| | . routes plus distancées |
| . plus de divertissements | . contacts plus faciles entre les gens |
| . utilisation intensive du sol | . etc. |
| . etc | |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | CONTENU | RESSOURCES |
|---|---|---|
| Connaître certains problèmes qui confrontent les deux milieux. | | |
| Contribuer au moins une idée au remue-méninges ou au tour de table.<br><br>Connaître au moins six échanges entre la ville et la campagne. | 6. Une étude des liens qui peuvent exister entre la ville et la campagne. | Film 16 mm: *Le chant du tracteur*, ONF. Un intéressant coup d'oeil sur l'agriculture canadienne. Le chansonnier Geoges Langford nous sert de guide: il s'entretient avec des fermiers chez qui il a travaillé tout un été; il rencontre aussi des agronomes. Tous consacrent temps et énergie à cette activité dont l'importance croît de jour en jour pour le Canada et l'économie mondiale.<br><br>Annexe V: *Les liens entre la ville et la campagne*, deux fiches de travail (A et B) tirées de Picard, J.L., *En passant par chez-nous*, pages 52 et 53. |

| STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT | STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE | ÉVALUATION |
|---|---|---|
| Amener les élèves à réfléchir sur les problèmes qui confrontent les deux milieux: embouteillages, pollution de l'air, du bruit, de l'eau, taudis, criminalité, dépersonnalisation, VS. chômage, pauvreté, isolement, éloignement des services, organismes sociaux et éducatifs, dépendance sur nature et mécanismes du marché, etc. | | |
| Suite à la projection du film 16 mm, poser la question: "Une ville peut-elle subsister sans le fermier?" | | Participation et réflexion lors du tour de table ou du remue-méninges. |
| Par une session de remue-méninges recueillir autant d'idées que possible en les écrivant au tableau. Dans l'analyse qui suit préciser ce que la campagne apporte à la ville et qu'elle reçoit en retour. On peut également procéder par un tour de table. | | |
| Distribuer les deux paysages en annexe. | À partir d'un paysage urbain et d'un paysage de campagne, noter sur feuille de papier l'importance du rôle de la campagne face à la production de matières premières (bois, aliments, cuir, etc.) destinées à être transformées le plus souvent à la ville. Reconnaître l'importance de la ville en tant que marché pour les produits de la campagne ainsi que son rôle en tant que bassin de services. | Découvertes de la part des élèves quant aux liens qui peuvent exister entre les deux milieux |
| Autre suggestion: la visite d'une ferme laitière avec questionnaire à l'appui. | | |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | CONTENU | RESSOURCES |
|---|---|---|
| Dégager le concept de dynamisme urbain à partir de l'étude d'un site en évolution. | 7. Les étapes de la croissance urbaine. | Annexe VI: L'évolution d'un site (fiches A et B).<br>Ciseaux et colle. |
| Retracer les principaux événements historiques qui ont marqué l'évolution de l'urbanisation au Canada. | 8. L'urbanisation canadienne<br>8.1 Aperçu historique | Film 16 mm: *Métrofolle*, ONF, film d'animation qui retrace avec beaucoup d'humour l'évolution d'une grande ville de la petite colonie dans la forêt jusqu'à la mégalopolis moderne. |
| Retracer l'évolution de la population rurale et urbaine au Canada de 1871 à 1976 à l'aide d'un graphique à colonnes multiples. | 8.2 Évolution de la population | Annexe VII: Histogramme de l'évolution de la population rurale en rapport avec la population urbaine. |

| STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT | STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE | ÉVALUATION |
|---|---|---|
| Distribuer fiches A et B en annexe. Expliquer qu'il s'agit du même site mais à différents stades de développement. | Observer quatre illustrations et les placer dans les bonnes cases de façon à former une séquence logique. | Séquence. |
| Faire ressortir l'importance de l'innovation technologique face à l'urbanisation progressive d'un site. | Décrire et commenter les principales modifications du site au cours de son évolution (quatre paragraphes). | Descriptions et commentaires. |
| Présentation de *Métrofolle* suivie d'une discussion de groupe. Un membre de la classe liste au tableau les événements clefs qui ont marqué l'évolution de l'urbanisation canadienne:<br>. fondation de Québec<br>. conquête anglaise<br>. industrialisation<br>. immigration massive<br>. arrivée du "cheval d'acier"<br>. guerres mondiales<br>. explosion démographique<br>. automobile | Participer à la discussion. | Participation à la discussion.<br>Petit questionnaire de compréhension portant sur la discussion. |
| Projeter le film une deuxième fois. | | |
| Distribuer la fiche de travail en annexe. | Compléter un graphique à colonnes multiples (Annexe VII).<br>Commenter le rapport changeant entre le pourcentage de ruraux et d'urbains. | Voir à ce que les données soient bien interprétées, que les colonnes soient rectilignes et bien espacées. L'élève se sert-il des connaissances acquises lors du visionnement de *Métrofolle* pour interpréter le graphique? |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | CONTENU | RESSOURCES |
|---|---|---|
| Connaître et placer en ordre les dix plus grandes villes canadiennes.<br><br>Savoir comment calculer un pourcentage. | 8.3 Grandes villes canadiennes | Annexe VIII: Grandes villes canadiennes.<br><br>Annexe VIII-A: Accroissement de la population de dix villes canadiennes entre 1931 et 1981. |
| | 9. La zone de transition rurale-urbaine. | |
| À partir de photographies aériennes, saisir le caractère dynamique du fait urbain. | | Annexe X: Photos aériennes A 21324-190 (Edmonton-Nord, 1969) et A 25324-60 (Edmonton-Nord, 1979) de la Phototèque nationale de l'air du Ministère de l'énergie, des mines et des ressources.<br><br>Papier oignon, loupes. |

| STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT | STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE | ÉVALUATION |
|---|---|---|
| Distribuer la fiche de travail en annexe. Fournir un exemple au tableau montrant la procédure à suivre pour trouver un pourcentage. | Placer en ordre les dix plus grandes villes canadiennes (1981). Obtenir la population totale de ces dix villes pour 1931, 1951 et 1981 et la comparer à la population totale du Canada. | Fiche de travail en annexe. |
| Distribuer la photo de 1969 en annexe ainsi que du papier oignon et demander aux élèves d'identifier diverses utilisations du sol en coloriant en vert les terres agricoles, en rouge les zones résidentielles et en bleu les "autres" (institutions, transports, industries, commerces, ...). | Identifier et cartographier les utilisations du sol sur la photo aérienne de 1969. | Lecture des photos aériennes et travail cartographique (précision, propreté, légende, etc.). |
| Sur un deuxième papier oignon, demander aux élèves de deviner et de dessiner les caractéristiques d'utilisation du sol dans dix ans pour la région de la photo. | Prédire et cartographier les caractéristiques d'utilisation du sol dans dix ans pour la région de la photo aérienne de 1969. | |
| Distribuer la photo de 1979 et demander aux élèves de faire une comparaison entre ce qu'ils avaient prédit et ce qu'ils observent sur cette deuxième photo. | Commenter le passage rapide de l'utilisation rurale du sol à l'utilisation urbaine. | |
| Par la discussion de groupe, amener les élèves à réfléchir sur le problème de l'empiètement des villes sur certaines des terres agricoles les plus riches du pays. | | Participation et réflexion lors de la discussion de groupe. |

| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | CONTENU | RESSOURCES |
|---|---|---|
| Constater le comment et le pourquoi d'une charge collective d'idées. | 10. La ville de demain. | Crayons à colorier. |

| STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT | STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE | ÉVALUATION |
|---|---|---|
| Poser une question: à quoi ressemblera la ville de l'an 2082?<br><br>Charge collective d'idées (exercice de "brassage d'idées).<br><br>Établir les règles du jeu:<br>- interdiction de commenter, de critiquer, de discuter.<br>- toutes les idées seront acceptées.<br>- recherchons la quantité.<br><br>Sélectionner un ou deux secrétaires qui écriront toutes les idées suggérées sur de grandes fiches collées à l'avant de la salle de classe.<br><br>Inviter les élèves à dessiner un paysage de la ville du futur. | Participer à la charge collective d'idées et dessiner une scène qui correspond à sa vision personnelle d'un milieu urbanisé de l'an 2082. | Originalité dans les dessins. |

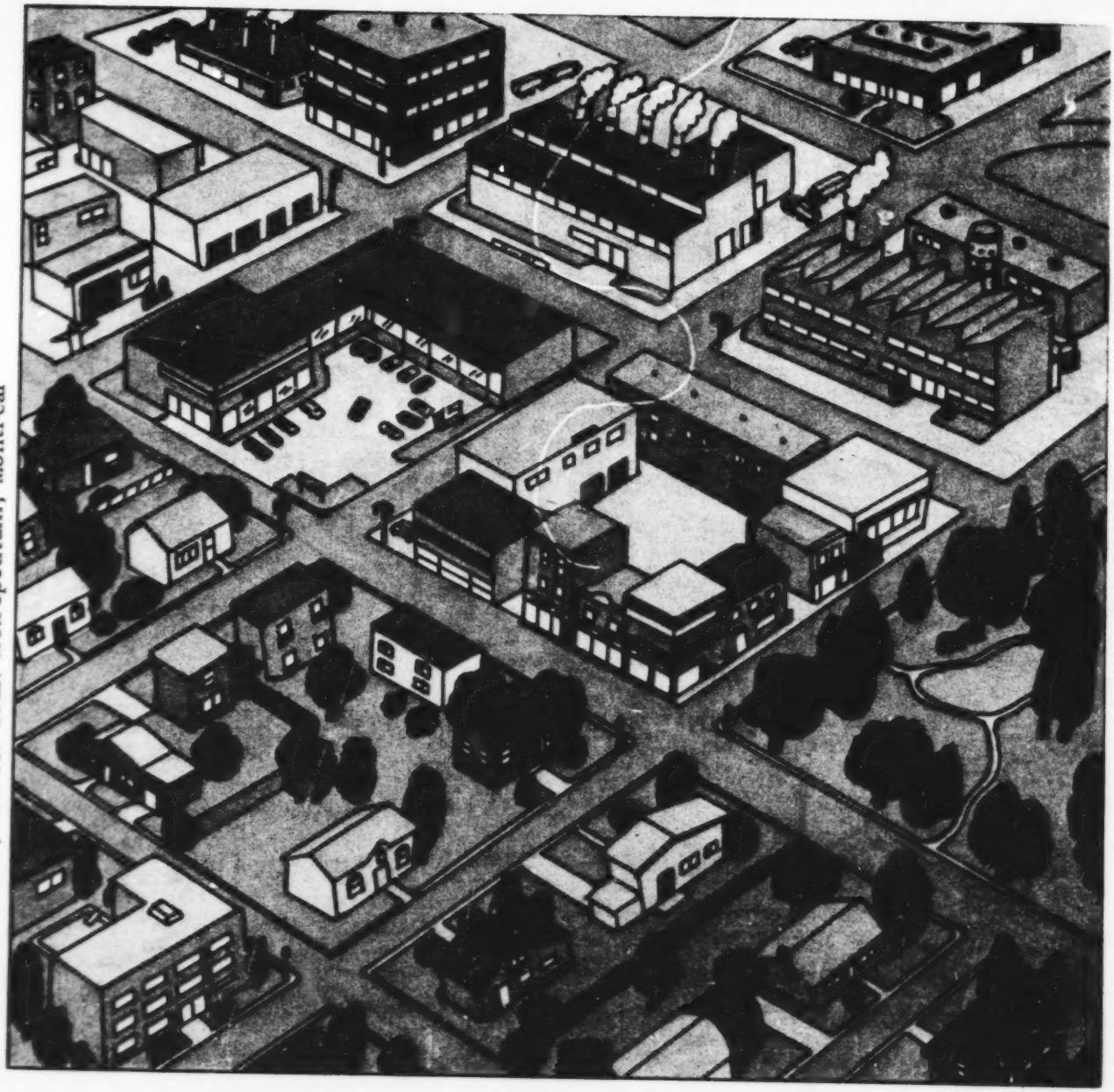
## *LES ANNEXES*


| | |
|---|---|
| I | Le paysage de la ville |
| II | Le paysage de la campagne |
| III | Carte d'un paysage de campagne |
| IV | Les liens entre la ville et la campagne - une étude des différences observées entre les deux milieux - fiches A et B. |
| V | Les liens entre la ville et la campagne - fiches A et B. |
| VI | L'évolution d'un site - fiches A et B. |
| VII | Histogramme de l'évolution de la population rurale en rapport avec la population urbaine. |
| VIII | Grandes villes canadiennes |
| IX | Accroissement de la population de dix villes canadiennes entre 1931 et 1981 |
| X | Photographies aériennes A 21324-190 (Edmonton-1969) et A 25324-60 (Edmonton-1979) |

*Annexe I*

*Le paysage de la ville**

Identifie les diverses zones d'utilisation du sol de ce paysage de ville en associant chaque étiquette à la partie correspondante de l'illustration.



zone résidentielle

zone industrielle

zone commerciale

espace vert

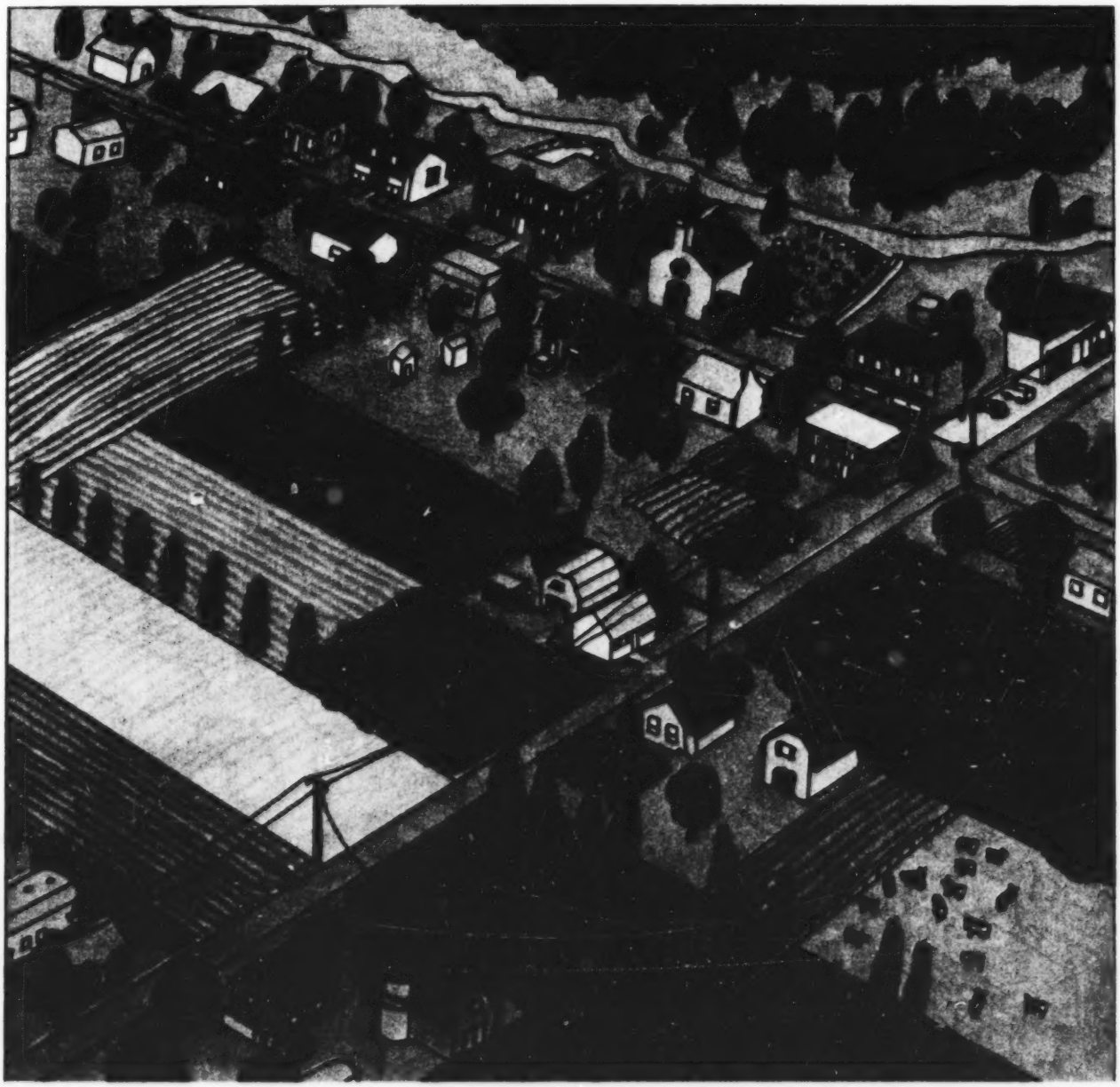
* En passant par chez-nous - J.-Luc Picard

Centre éducatif et culturel Inc., 8101 est boul. Métropolitain, Montréal

*Annexe II*

*Le paysage de la campagne* *

Identifie les diverses zones d'utilisation du sol de ce paysage de campagne en associant chaque étiquette à la partie correspondante de l'illustration.



**village** **pâturages**

**boisé** **champs en culture**

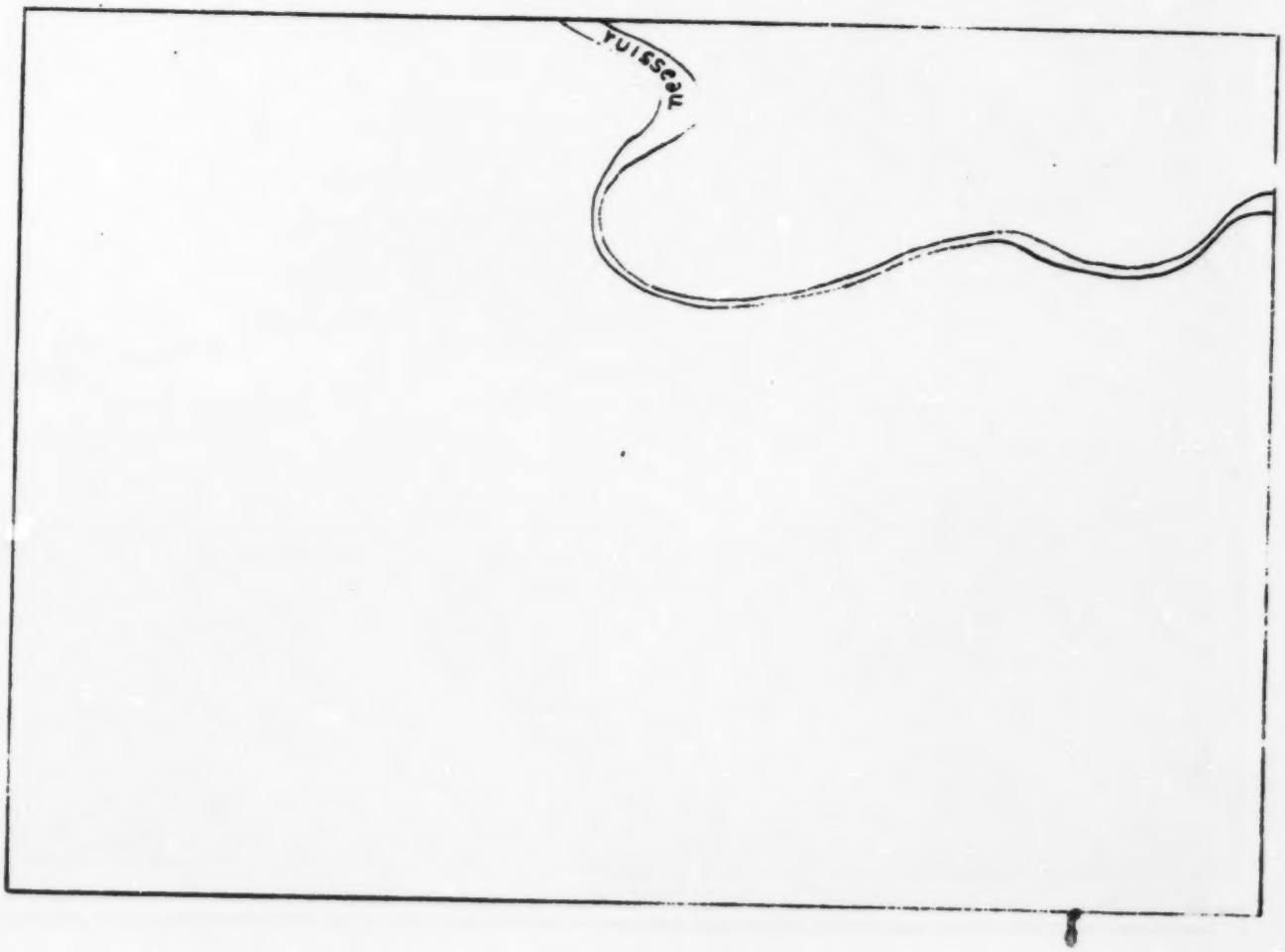
Centre éducatif et culturel Inc., 8101 est boul. Métropolitain, Montréal

* En passant par chez-nous - J.-Luc Picard

*Annexe III* **CARTE D'UN PAYSAGE DE CAMPAGNE**

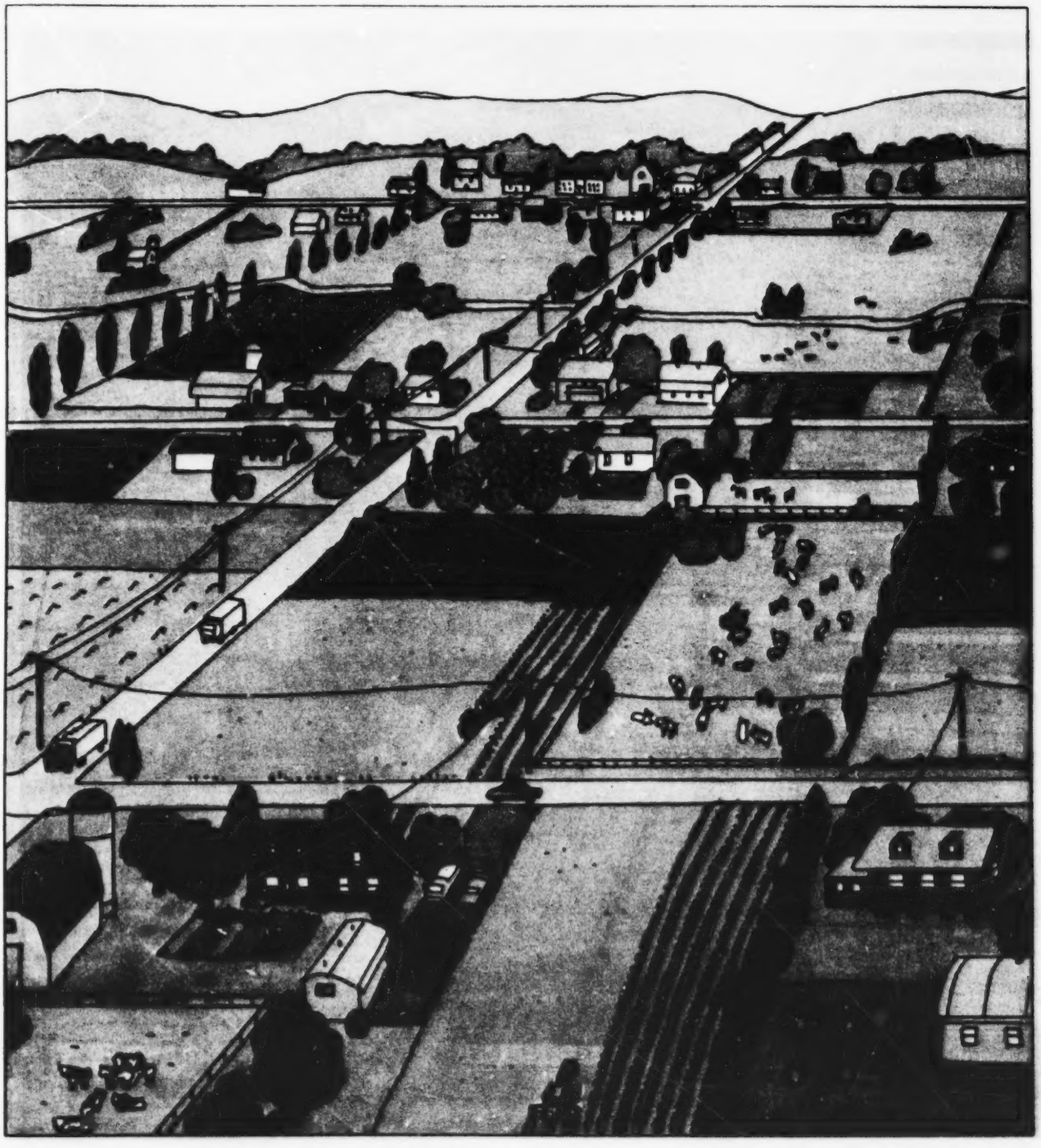
Imagine que tu es en avion et que tu regardes directement vers le bas. Imagine que tu vois un village, des champs, des chemins de terre, des fermes, ... Dessine une carte de ce paysage de campagne en te servant des symboles suivants:

| | | |
|---|---|---|
| maison | pont | boisé |
| grange | chemin de terre | bureau de poste |
| église | route pavée | champs en culture |
| école | clôture | |
| voie ferrée | cimetière | pâturages |



À partir de l'étude de chacun de ces paysages, nomme des différences qui peuvent être observées entre la ville et la campagne.

* En passant par chez-nous - J.-Luc Picard

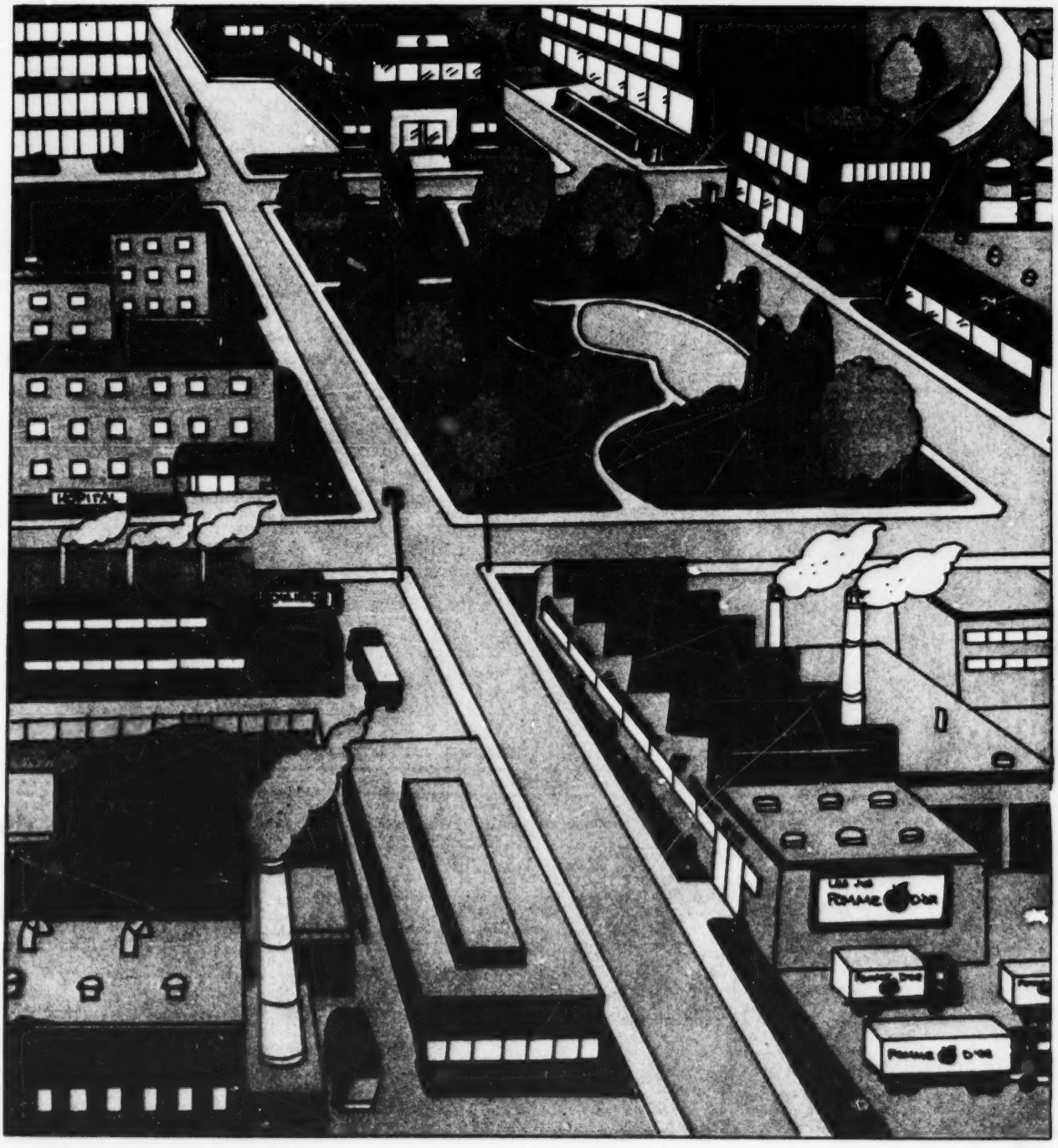


*Annexe V*

*Les liens entre la ville et la campagne*

A

À partir de ces deux paysages, trouve les liens qui peuvent exister entre la ville et la campagne. Écris tes découvertes sur une feuille et remets-la à ton institutrice.



**Observe les illustrations de la page suivante. Elles représentent le même site mais à différents stades de développement. Peux-tu placer les illustrations dans les bonnes cases après les avoir découpées?**

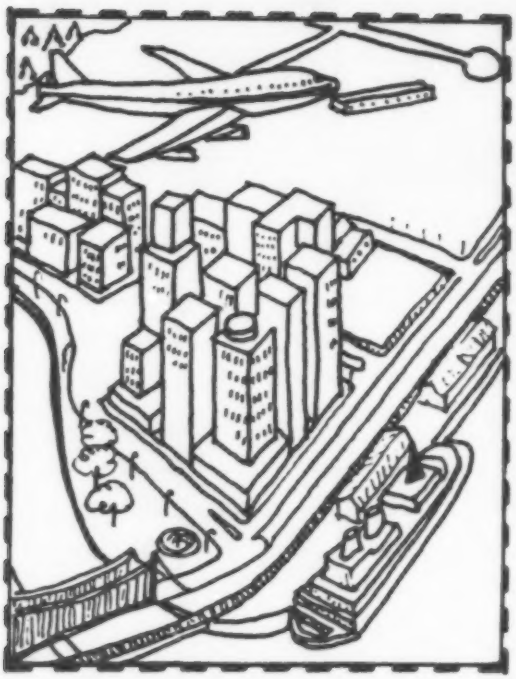
1700

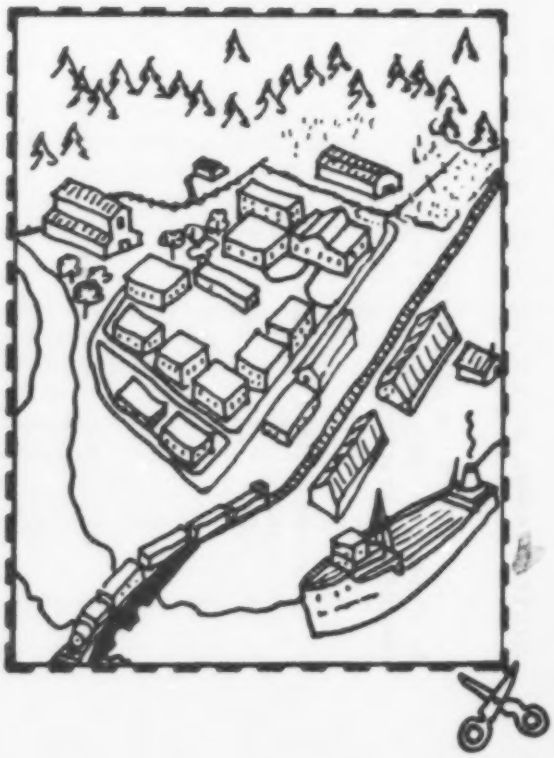
1800

1900

1982

B





## *HISTOGRAMME DE L'ÉVOLUTION DE LA POPULATION RURALE EN RAPPORT AVEC LA POPULATION URBAINE*

**Voici un graphique à colonne doubles qui illustre le pourcentage (%) de Canadiens qui demeuraient à la campagne (population rurale) et en ville (population urbaine) en 1871. En te servant des autres statistiques, complète le graphique.**

| année | 1871 | 1881 | 1891 | 1901 | 1911 | 1921 | 1931 | 1941 | 1951 | 1961 | 1971 | 1976 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| campagne | 80% | 74 | 68 | 62 | 55 | 51 | 46 | 46 | 38 | 30 | 24 | 24,5 |
| ville | 20% | 26 | 32 | 38 | 45 | 49 | 54 | 54 | 62 | 70 | 76 | 75,5 |

Que remarques-tu? _____

_____

_____

_____

*Annexe VIII*

**Voici une liste de dix villes canadiennes, de l'ouest à l'est, pour lesquelles on donne la population en 1931, 1951 et 1981. Les chiffres de 1931 représentent les villes seulement tandis que ceux de 1951 et de 1981 comprennent la région métropolitaine entière. Place les villes par ordre décroissant de population.**

| VILLES | POPULATION | | | RANG DES VILLES 1981 | POPULATION 1981 |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1931 | 1951 | 1981 | | |
| Vancouver | 246 593 | 530 728 | 1 257 105 | 1. | |
| Calgary | 83 761 | 139 105 | 585 033 | 2. | |
| Edmonton | 79 197 | 173 075 | 647 832 | 3. | |
| Winnipeg | 218 785 | 354 069 | 580 299 | 4. | |
| Hamilton | 155 547 | 259 685 | 538 686 | 5. | |
| Toronto | 631 207 | 1 117 470 | 2 975 128 | 6. | |
| St-Catherines | 34 753 | 67 065 | 301 751 | 7. | |
| Ottawa-Hull | 126 872 | 281 908 | 708 458 | 8. | |
| Montréal | 818 577 | 1 395 400 | 2 801 215 | 9. | |
| Québec | 130 594 | 274 827 | 570 086 | 10. | |
| Total des 10 villes | | | | | |
| Total Canada | 10 376 786 | 14 009 429 | 24 104 873 | | |

1. Pour chaque ville, construis un graphique à colonnes multiples pour montrer l'accroissement de la population entre 1930 et 1981. Garde l'ordre décroissant en commençant par Toronto. Inscris la lettre initiale de la ville au bas de la colonne. Vois l'exemple page 76.

2. Pour chacune des cinq villes de ton choix, donne deux raisons (ou plus) qui expliquent pourquoi la population de ces villes a augmenté plus que celle des villes canadiennes plus anciennes.

3. Trouve le pourcentage (%) de Canadiens que représentent les résidents urbains des dix villes ci-dessus pour 1931, 1951 et 1981, selon la formule suivante:

   Population totale de 10 villes ÷ population totale du Canada x 100 = %.

4. Penses-tu qu'un jour <u>tous</u> les Canadiens vivront dans les villes? Pourquoi?

Annexe VIII-A

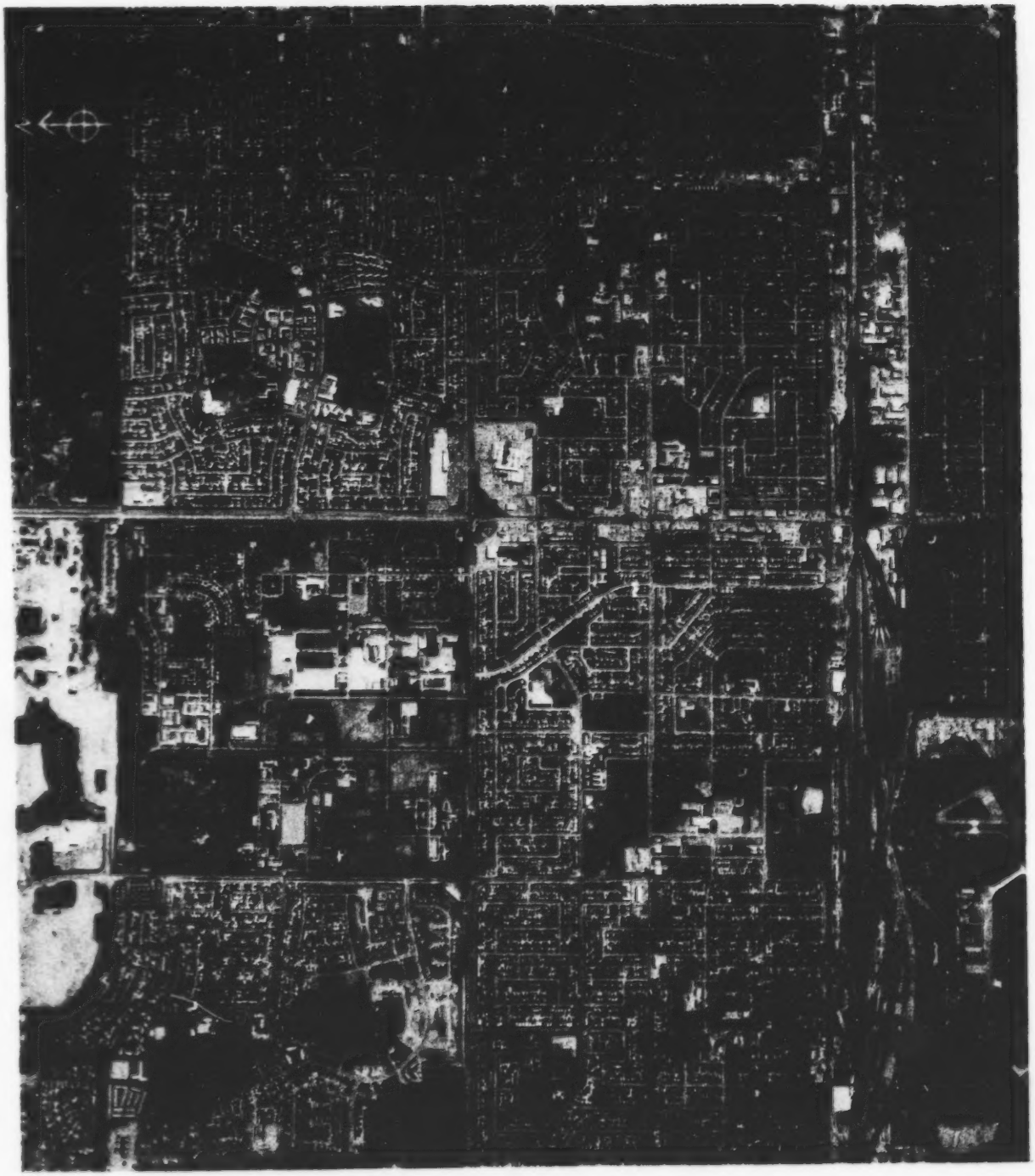
A

Annexe IX

EDMONTON-NORD, 1969 1:25 000

Source: (Ministère de l'énergie, des mines et des ressources) A 21324-190

*EDMONTON-NORD, 1979* 1:25 000



Source: *(Ministère de l'énergie, des mines et ressources)* A 25324-60

**DISTRIBUTION :**

*CENTRE FRAN[illegible]EN DE RESSOURCES PEDAGO[illegible]*

[illegible]Wilbrod